



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DIVANIR MARIA DE LIMA

**O COTIDIANO ESCOLAR DOS JOVENS NA/DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: COMPREENSÃO DOS (DES)ENCONTROS
ENTRE JUVENTUDES E ESCOLA**



Maceió
2017

DIVANIR MARIA DE LIMA

**O COTIDIANO ESCOLAR DOS JOVENS NA/DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: COMPREENSÃO DOS (DES)ENCONTROS
ENTRE JUVENTUDES E ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

Arapiraca
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- L732c Lima, Divanir Maria de.
O cotidiano escolar dos jovens na/da educação de jovens e adultos :
compreensão dos (des) encontros entre juventudes e escola / Divanir Maria de
Lima. – 2017.
227 f. : il.
- Orientadora: Rosemeire Reis.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 199-213.
Apêndices: f. 214-225.
Anexos: f. 226-227.
1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Cotidiano escolar. 3. Cultura escolar.
4. Juventude. 5. Etnografia. I. Título.

CDU: 374.3

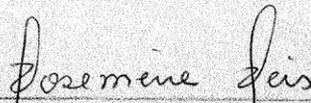
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O cotidiano escolar dos jovens na/da educação de jovens e adultos:
compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola

DIVANIR MARIA DE LIMA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referenciada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de maio de 2017.

Banca Examinadora:



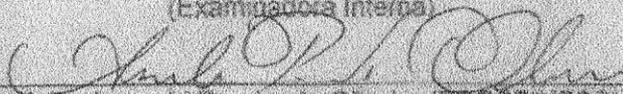
Profa. Dra. Rosemeire Feis (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



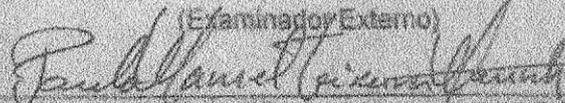
Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGSP/UFSC)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Paulo Manuel Tebeira Marinho (FPCEUPIPT)
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por tudo que me deste durante minha vida, inclusive por minha teimosia em ir a diante, não desistir e sonhar.

Primeiro, quero agradecer a Deus por mais esta vitória, pois quando me encontrava sem saída, lá estava Ele, apresentando-me outro caminho, outro jeito de caminhar, encorajando-me a não desistir e confiar que para tudo há um tempo determinado debaixo dos céus.

À Professora Dra. Rosemeire Reis, minha orientadora, por acolher-me, ouvir, orientar e me fazer enxergar outros caminhos dentro da pesquisa. Essa conquista é nossa, professora!

À Banca Examinadora, Professores Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho, Dra. Marinaide de Lima Queiros Freitas, Dra. Roseane Maria de Amorim, pelas valiosas contribuições à ampliação do estudo.

À minha família pelo apoio, palavra sempre amiga e aconchego em todas as horas.

À Universidade Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo ensino público de qualidade, dedicado a um saber comprometido socialmente.

À secretaria do PPGE pela disponibilidade, eficiência e gentileza.

À Equipe do Departamento de EJA da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Arapiraca, por mais essa acolhida, pela presteza e carinho com que sempre me atenderam.

À Direção e a Coordenação da Escola João Batista da Silva, pela recepção, permissão para realização da pesquisa e por envidar todos os esforços para que tudo que foi planejado pudesse ser efetivado da melhor forma possível. Obrigada!

A todo corpo docente da Educação de Jovens e Adultos pela abertura de seu espaço de trabalho para realização da pesquisa e por serem também interlocutores nesse processo. Obrigada pelas conversas, pelos aprendizados, pelas trocas, enfim, por me permitirem viver seus cotidianos e com eles dialogar, puxando os fios com os quais teci essa tese. Essa conquista é nossa!

Enfim, aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com os quais dialoguei, sorri, lanchei, escrevi, fotografei, enfim, com os quais vivi entre os anos de 2014 e 2015: seres humanos fantásticos, dignos de todo meu respeito e a quem faço um agradecimento especial. Essa tese é uma pequena mostra do que juntos somos capazes de fazer, afinal não é a minha voz, mas a nossa! Obrigada!

RESUMO

Este trabalho investigou o cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos a partir da leitura desse cotidiano como espaço reinventado por seus praticantes. Ancorou-se na interlocução entre os estudos nos/dos cotidianos das juventudes na EJA e suas culturas e teve como questão principal: Como a construção da vida no/do cotidiano escolar na/da Educação de Jovens e Adultos contribui para a compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola? Investigou os cotidianos dos jovens de duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na/da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Arapiraca, agreste de Alagoas, entre os anos de 2013 e 2015. Objetivou compreender os processos de construção do cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos e como esses processos acionam as culturas em circularidade nesse cotidiano produzindo (des)encontros entre juventude e escola. O referencial teórico dialogou com teóricos como Certeau (2011,2012), Pais (2003, 2006, 2007, 2012), Feixa (1994, 1999, 2004, 2011), Elias (2011), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2015), Dauster; Tosta; Rocha (2012), Bronfenbrenner (2002), Oliveira (2007, 2008, 2010, 2012), Laplantine (2004), Ginzburg (1991, 1998, 2012, 2014), Geertz (2012), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Haddad; Di Pierro (1999, 2000), Fávero, Freitas (2011), entre outros. O percurso metodológico aportou-se na etnografia como método de pesquisa, utilizando-se de ferramentas como a observação participante, entrevistas etnográficas, fotografias e o uso de algumas redes sociais. Os dados evidenciaram “táticas” materializadas nos “acontecimentos” de onde emergiram os (des)encontros entre juventudes e escola. Como “ambiente ecológico” que abriga as diversas culturas, a construção do cotidiano escolar dos jovens evidenciou “acontecimentos” que cumpriram o papel tanto de negar o espaço das juventudes na EJA – e assim perpetuar a desinvisibilização desses sujeitos – como também arquitetou táticas que, por vezes, subvertendo a ordem instituída, caminhavam no sentido do reconhecimento das culturas juvenis como expressividades dos jovens que reconfiguram a escola e suas práticas. Os achados etnográficos trouxeram à superfície do cotidiano desde práticas inventoras do sentimento de não pertencimento a um lugar historicamente destinado aos adultos, desencontros tecidos por fios que alinhavaram o estereótipo da “*geração sem-sem*”, os jovens “*de menor*”, os “*sem lugar*” na EJA e promoveu diferenças geracionais e culturais entre os estudantes. Por outro lado, eclodiram táticas que reinventaram “os modos ser e de fazer” na/da escola, encontros entre os coletivos juvenis e a escola, nos acontecimentos intercambiados nos mais diversos “sistemas”, os quais conferiam sentidos às práticas escolares e às relações estabelecidas entre os conteúdos escolares e os planos de futuro dos jovens, confirmando a escola como o lugar do encontro com os amigos, com os professores e com a aprendizagem, mas também das fugas, dos silêncios, das risadas, das resistências, das transgressões, das múltiplas linguagens, enfim, da reinvenção astuciosa dos sujeitos estudantes e professores na/da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juventudes. Etnografia. Cotidiano Escolar. Cultura escolar e culturas juvenis.

ABSTRACT

This work investigated the daily school life of young people in the Education of Young and Adults (EYA) from reading this daily life as a space reinvented by its practitioners. It was anchored in the interlocution between the studies in the daily life of youth in the EYA and their cultures and had as its main question: How does the construction of life in the school daily life in Youth and Adult Education contribute to the understanding of meetings and of the lack them between youth and school? It investigated the daily life of the youths of two classes of the final years of Elementary School in the Education of Young and Adults of a public school in the city of Arapiraca, in the rural area of Alagoas, between the years 2013 and 2015. It aimed to "Understand the processes of construction of the daily school life of young people in / Education of young people and adults and how these processes trigger the cultures in circularity in this daily life producing (dis) meetings between youth and school." Certeau (2011,2012), Pais (2003, 2006, 2007, 2012), Feixa (1994, 1999, 2004, 2011), Elias (2011), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2015), Dauster; Tosta; (2012), Gill (1991, 1998, 2012, 2014), Geertz (2012), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Haddad; Di Pierro (1999, 2000), Fávero, Freitas (2011), among others. The methodological course was based on ethnography as a research method, using tools such as participant observation, ethnographic interviews, photographs and the use of some social networks. The data showed "tactics" materialized in the "events" from which emerged the (dis) meetings between youth and school. As an "ecological environment" that shelters different cultures, the construction of the school daily life of young people showed "events" that fulfilled the role of denying the youth space in the EYA – and thus perpetuating the disinvisibilization of these people – as well as built strategies that subverting the established order, were moving towards the recognition of youth cultures as the expressiveness of the young people who reconfigure the school and its practices. The ethnographic findings have brought to the surface of daily life, from the inventing practices of the feeling of not belonging to a place historically destined for adults, disagreements woven by threads that aligned the stereotype of the "without- generation" youth, the young under eighteen, and ones without a place "in the EYA, to promoting generational and cultural differences among students. Therefore, there were tactics that reinvent "the ways to be how and do" in the school, meetings between the youth groups and the school occurred in the events exchanged in the most diverse "systems", which gave meanings to school practices and to the relationships established between school content and the future plans of the young, confirming the school as the place of meeting with friends, with teachers and with learning, but also of escapees, silences, laughter, resistance, transgressions, of the multiple languages, in short, of the astute reinvention of the students and teachers in the EYA.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth. Ethnography. Everyday School. School culture and youth cultures.

RESUMÉ

Cette recherche par rapport à ce travail met en évidence le quotidien des jeunes écoliers de l'Éducation des Jeunes et des Adultes en partant de la lecture de ce quotidien lui-même d'après le milieu et des pratiques de ceux-là. Elle s'épuise et met en question les études des quotidiens de la jeunesse dans l'EJA et ses cultures et propose comme question principale: Comme l'influence de la vie dans le quotidien scolaire de l'Education des Jeunes et des Adultes contribue pour la compréhension des rencontres (dé-rencontres) parmi les jeunes et l'École? À propos on a remarqué les quotidiens des jeunes de deux groupes des années finales de l'Enseignement Fondamental de l'École de Jeunes et des Adultes d'une école publique de la ville d'Arapiraca, agreste d'Alagoas, entre les années 2013 et 2015. Il a pour but "Comprendre les processus de l'élaboration du quotidien scolaire des jeunes dans l'Éducation des Jeunes et des Adultes et de quelle façon ces processus réveillent les cultures autour de ce quotidien produisant (rencontres) dé-rencontres parmi la jeunesse et l'École". Por rapport aux théoriciens on a dialogué avec Certeau (2011,2012), Pais (2003, 2006, 2007, 2012), Feixa (1994, 1999, 2004, 2011), Elias (2011), Alves (1998, 2001, 2002, 2003, 2015), Dauster; Tosta; Rocha (2012), Bronfenbrenner (2002), Oliveira (2007, 2008, 2010, 2012), Laplantine (2004), Ginzburg (1991, 1998, 2012, 2014), Geertz (2012), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Haddad; Di Pierro (1999, 2000), Fávero, Freitas (2011), parmi d'autres. Le projet méthodologique a sa source dans l'ethnographie comme la méthode de recherche em employant aussi des notifications personnelles, des entretiens ethnographiques, photos et l'usage des réseaux sociaux. Les données démontrent "táticas" concrètes dans les "événements" d'où émane des rencontres (dé-rencontres) parmi la jeunesse et l'école. À la ressemblance d'une "ambiance écologique" que embrasse plusieurs cultures, l'élaboration du quotidien des jeunes écoliers met en relief "des événements" qui ont exercé un rôle tantôt de nier de milieu des jeunes dans l'EJA – et de cette façon faire durer l'enchantement de ces personnes tantôt de faire élaborer des "táticas" que, pour plusieurs fois, subvenant à l'ordre institué, marchaient par la voie de la reconnaissance des cultures des jeunes comme l'expressivité des jeunes qui engendrent l'école et ses techniques. Les données ethnographiques ont apporté à la surface du quotidien dès les pratiques inventives du sentiment de ne pas appartenir au milieu historiquement concerné aux adultes, dé-rencontrés tissus par des fils qui coudrent le "stéréotype" de la "geração sem-sem", les jeunes "de jeune âge", les "sans-logis" dans l'EJA et qui a proposé les différences générationnelles et culturelles parmi les étudiants. Par contre, ont surgi "táticas" qui ont réinventé les formes d'être et d'agir dans l'école, rencontres parmi les collectifs des jeunes et l'école, dans les événements d'interaction dans les plusieurs", systèmes, aux quels donnaient le sens aux pratiques scolaires et aux rapports établis parmi les contenus écolaires et les projets de futur des jeunes établissant aux écoles leur milieu de la rencontre avec les amis, les professeurs et avec l'apprentissage, mais aussi des fuites, des silences, des plaisanteries, des résistances, des transgressions, des multiples langages, enfin, de la réinvention astucieuse des sujets étudiants et des professeurs de l'EJA.

Mots-clés: L'Éducation des jeunes et des Adultes. Jeunesses. L'Ethnographie. Le Quotidien Scolaire. La Culture scolaire et les cultures des Jeunes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mosaico: as salas de aula.....	76
Figura 2 - Mosaico: narrativas fotográficas.....	79
Figura 3 - Mosaico: espaços de não identidade com a escola.....	80
Figura 4 - O cotidiano escolar: paisagens culturais e microculturas.....	108
Figura 5 - Retratos de Arapiraca.....	114
Figura 6 - Mapa do estado de Alagoas localizando Arapiraca.....	117
Figura 7 - Espaços do Bairro.....	119
Figura 8 - Retratos da Escola: espaços e sujeitos.....	125
Figura 9 - Cenas das salas de aula.....	131
Figura 10 - Os jovens e seus cotidianos.....	136
Figura 11 - Os sujeitos docentes da/na EJA.....	141
Figura 12 - Arte no facebook.....	156
Figura 13 - Mapa das turmas A e B.....	157
Figura 14 - Práticas cotidianas dos estudantes	160
Figura 15 - Mosaico da Exposição Fotográfica online.....	163
Figura 16 - Ocupação dos espaços de liberdade: o pátio da escola	173
Figura 17 - Práticas precedentes à gincana.....	177
Figura 18 - Práticas da/na gincana estudantil.....	178
Figura 19 - Práticas escolares para além dos muros.....	184
Figura 20 - O festival no parque.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em educação
BPM	Batalhão da Polícia Militar
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEA	Campanha de Educação Rural
CER	Campanha de Educação Rural
CF	Constituição Federal
CO	Comentário do Observador
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
COHAB	Companhia Nacional de Habitação
DCE	Diário de Campo Etnográfico
DI	Diário Íntimo
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FAEJA	Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
NC	Notas de Campo
NDC	Notas no Diário de Campo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FAZENDO O CAMINHO AO CAMINHAR: ITINERÁRIOS DE UMA METODOLOGIA EFÊMERA	22
2.1	A difícil arte de ser professora e estranhar a escola	23
2.1.1	(Des)caminhos de uma etnógrafa iniciante.....	23
2.1.2	Estranhando estranhar.....	30
2.2	O cotidiano como contexto ecológico: etnografando a escola	35
2.2.1	A ecologia do cotidiano escolar na/da educação de jovens e adultos.....	38
2.2.2	A etnografia como método de pesquisa no/do cotidiano escolar.....	39
2.3	Tentativas de etnografar a escola: com quais ferramentas?	42
2.3.1	As observações participantes, abertas, sistemáticas, informais.....	46
2.3.2	O diário de campo, de investigação, de pesquisa, íntimo, etnográfico.....	51
2.3.2.1	O diário de pesquisa.....	53
2.3.2.2	O diário íntimo.....	54
2.3.3	Os estudos exploratórios.....	55
2.3.4	As entrevistas etnográficas como “conversas cordiais”.....	56
2.3.4.1	Conversando - coletiva e/ou individualmente com os [jovens]estudantes.....	59
2.3.5	Fotografando	71
2.3.5.1	Eu e minha escola.....	74
A)	Fotografando[me].....	74
B)	Descrevendo espaços e pessoas retratadas.....	77
C)	Construindo narrativas fotográficas.....	78
3	ENREDANDO POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS COTIDIANOS, SUJEITOS E CULTURAS	83
3.1	A Educação de Pessoas [Jovens e] Adultas e suas juventudes	84
3.2	Tecendo os cotidianos	88
3.2.1	Alguns fios da teoria: as “vias de atalho”.....	89
3.2.2	Outros cotidianos: a escola	93
3.3	As culturas [Escolares e Juvenis] na/da Educação de Jovens e Adultos	99
3.3.1	Cultura[s].....	99
3.3.2	Cultura escolar – cultura da Escola.....	104

3.3.3	As culturas juvenis e as juventudes culturais.....	109
4	DE ONDE E COM QUEM SE FALA: COTIDIANOS E A[U]TORES.....	114
4.1	Arapiraca: “O ramo que a arara visita”, a “Princesinha do Agreste”	114
4.1.1	O Bairro Planalto: a eterna Cohab Nova.....	119
4.1.2	A Escola João Batista.....	125
4.1.3	As Salas de aula.....	131
4.2	De Quem/Com Quem se Fala: “os nativos”	135
4.2.1	Os estudantes, as juventudes culturais	135
4.2.2	Os Professores.....	140
5	AS TÁTICAS DOS “SUJEITOS ORDINÁRIOS” DA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COTIDIANO EM MEIO A ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE JUVENTUDES E ESCOLA.....	146
5.1	No microsistema da/na Sala de Aula: lugar onde “tudo” acontece, inclusive “nada”.....	148
5.1.1	Os [não] lugares dos estudantes jovens [ou não] na/da sala de aula na/da Educação de Jovens e Adultos.....	149
5.1.1.1	A língua portuguesa em cena.....	149
5.1.1.2	Fazendo arte.....	156
5.1.1.3	Matematizando.....	165
5.2	No mesossistema dos/nos “espaços de liberdade”: outras aprendizagens.....	171
5.2.1	Outros espaços, os mesmos sujeitos e novos (des)encontros.....	172
5.2.1.1	A gincana: lazer e aprendizado.....	173
A)	Os antecedentes.....	174
B)	O grande dia.....	178
5.3	No macrosistema da/na vida para além dos muros: outros espaços.....	183
5.3.1	Entrecruzamentos entre o mundo da vida e o mundo da escola para além dos muros.....	184
5.3.1.1	A Gincana no ginásio.....	185
5.3.1.2	O Festival no parque.....	187
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICES.....	214
	ANEXOS.....	226

INTRODUÇÃO

Onde e como tudo começou...

Os primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos e com o universo das juventudes, com os jovens, em minha história de vida deram-se muito antes da entrada na academia, quando ainda era uma estudante do Curso Magistério no Ensino Médio nos fins da década de 80 do século passado; quando do início de minha vida profissional atuando como professora de adolescentes, jovens e/ou adultos fosse no Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio e, anos depois, como Coordenadora Pedagógica na Educação Básica atuando junto aos jovens estudantes e seus professores, bem como junto as turmas de Educação de Jovens e Adultos. Experiência alargada anos mais tarde, quando do início da docência na Educação Superior no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no médio sertão de Alagoas no ano de 2000, lecionando a disciplina Educação de Jovens e Adultos.

Esses primeiros contatos com a EJA e seus sujeitos – estudantes e professores – possibilitaram-me uma maior aproximação com as realidades vividas pelos sujeitos dessa modalidade de ensino. Realidade ampliada quando da entrada no universo da militância e da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, a exemplo da participação no Grupo de Pesquisa Teorias em Prática em Educação de Jovens e Adultos (2009), e, posteriormente, no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA), como membro do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA) desde 2011. Outra experiência foi a coordenação institucional da Educação de Jovens e Adultos vinculada ao Departamento de Educação Básica no Instituto Federal de Alagoas no período de 2010 a 2011 e, ainda como integrante da Comissão Estadual de implantação e implementação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas (2011-2012), momentos em que pude sentir mais de perto as questões que circunda[m] a EJA.

A consolidação de meu envolvimento com as pesquisas na área das juventudes na Educação de Jovens e Adultos tomaram forma a partir de 2008, quando da entrada no Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas-PPGE/UFAL, com a pesquisa denominada “O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do Livro Didático (LD) de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos”

(2011), partindo da premissa de que o livro didático, presente nas salas de aula da EJA, artefato construído, como ser falante, tem sempre algo a dizer e desse modo, referenda valores, consolida ideologias, traduz e materializa o currículo.

Assim questionava: “Qual o tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do LD de Ciências Sociais, utilizado na 3ª fase da EJA?”. A partir da análise de conteúdo do LD, a pesquisa evidenciou que, pelas escolhas feitas, quando as juventudes eram acionadas no livro, isto era feito “comungando da ideia de cronologização das idades, reconhecendo-as pela fluidez das fronteiras e da passagem para a outra idade, concebendo-as como algo natural”. (LIMA, 2011, p.159). A época do mestrado, a pesquisa na área de Ciências Sociais, justificava-se com base nas produções do GT 18 da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 1998-2008, dado número limitado de trabalhos na área pesquisada, pelo fato de ser uma área que trazia em si a dicotomização das discussões de História e Geografia, que em seus discursos “forjam identidades, validam ou negam culturas, constroem determinadas verdades [...]” (LIMA, 2011, p.16).

A pesquisa mostrou ainda que o LD reconhecia as juventudes como “adolescentes” e as tomava a partir dos referenciais que tratavam as juventudes como “condição biológica, atrelada a fatores biopsíquicos, negando de certa forma os fatores sociais, históricos, culturais e relacionais também constitutivos dessas juventudes”, (Idem, p.159), evidenciando uma juventude envolta nos cuidados e olhares do ser adulto, a partir do que se pode pensar que, o LD para/na EJA ainda não compreende as juventudes conforme os aportes contemporâneos de valoração desse segmento com suas existências reais e concretas. Inquietações que me seguiram até a seleção do Doutorado no PPGE/UFAL, em 2013, quando decidi por continuar investigando os jovens na Educação de Jovens e Adultos.

Dito isto, a preocupação se inscreve em estudar o cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos e trouxe como questão central: “como a construção da vida no/do cotidiano escolar na/da Educação de Jovens e Adultos contribui para a compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola?” e, nos desdobramentos da questão geral, tinha-se ainda como questões de partida:

- a) A construção da vida cotidiana na/da Educação de Jovens e Adultos, agencia as microculturas dos jovens estudantes na produção de seus acontecimentos culturais?
- b) Quais táticas construídas pelos sujeitos ordinários, os praticantes do cotidiano escolar, respondem pelos (des)encontros entre juventudes e escola, logo pelos processos de des(in)visibilização dessas juventudes na/da Educação de Jovens e Adultos?

Diante da questão de partida e seus desdobramentos, o estudo teve como objetivo geral: “Compreender os processos de construção do cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos, e como esses processos produzem (des)encontros entre juventude e escola”, e como objetivos específicos:

- a) Caracterizar quais acontecimentos culturais emergentes no/do cotidiano escolar têm acionado as microculturas dos jovens no interior da cultura escolar na/da Educação de Jovens e Adultos.
- b) Identificar e analisar as táticas construídas pelos praticantes no/do cotidiano que respondem pelos (des)encontros entre juventudes e escola e conseqüentemente pelos processos de des(in)visibilização dessas juventudes na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa consiste em uma etnografia e ancora-se na interlocução entre os estudos no/do cotidiano dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos. Todavia, cabe esclarecer que, nesta pesquisa, são considerados “jovens” todos os estudantes que assim se reconhecem, ruindo a concepção fronteiriça da juventude etarizada. Critério adotado para classificar os jovens desde a Grécia arcaica, (LEVI; SCHMITT, 1996; CORTI, 2004), pelo fato de que alguns estudantes adultos, que se consideravam jovens, solicitaram participar como voluntários na pesquisa. Desse modo, tomou-se a posição do desvencilhamento do conceito de juventude pela cronologização das idades, acolhendo todos os estudantes jovens com idade acima dos 29 anos.

Corroborando com Ferraço (2003, p.162), não é preocupação desta investigação tratar de categorias e/ou temas de análise dados *a priori*, visto que estas se sustentariam mais às pesquisas “sobre” os cotidianos, as quais trazem a marca da separação entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado. Conforme o autor, “pesquisar ‘sobre’ aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um ‘sobre’ o outro, que ‘encobre’, que se coloca ‘por cima’ do outro sem entrar nele, sem o ‘habitar’.” Um modelo de pesquisa previamente fabricado não caberia à proposição em pauta nem pela perspectiva de estudo no/do cotidiano, nem pela abordagem etnográfica que a sustenta.

Nesse sentido, defende-se que a pesquisa foi sinalizando para as grandes discussões que a movem, a saber: a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica e seus sujeitos jovens/as juventudes estudados em seu cotidiano escolar, as culturas escolares e as culturas juvenis, aportados na etnografia como método de pesquisa.

Discussões que, se pensadas no cotidiano da escola, não podem ser vistas separadamente, mas entremeadas às redes tecidas nessas escolas e seus sujeitos, onde acontece tudo e com todos ao mesmo tempo, como dissera Ferraço (2007).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, é concebida como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa os limites da escolarização em seu sentido mais estrito, pois abarca os processos de formação humana que se dão nos diversos tempos e espaços. Os sujeitos jovens/as juventudes, para além do arquétipo da etarização, são compreendidos como indivíduos/coletivos, singulares/plurais, reafirmando a posição dos teóricos contemporâneos, referendam-se os jovens enquanto sujeitos múltiplos, sociais e culturais em sua complexidade variável, sujeitos que vivem suas juventudes validando seus processos de vida, superando assim, o viés puramente etário, transitório.

Apesar das especificidades que circundam os processos de escolarização das juventudes na/da EJA, não diferente dos demais jovens, são pessoas que vivem seu tempo e processos formativos a partir daquilo que os constrói como pessoas-jovens e como estudantes, logo cidadãos de direito numa educação que precisa reconhecer que a Educação de [Jovens e] Adultos há muito é o espaço de fato e de direito dos sujeitos jovens trabalhadores ou não.

O cotidiano escolar é tomado a partir de Certeau (2011) como “re-invenção” de seus praticantes, um território nômade onde vivem os heróis anônimos, o espaço das práticas ordinárias produzidas pelos passantes desse cotidiano.

A cultura escolar é pensada como o conjunto das práticas que retratam as formas de ser próprias da escola enquanto instituição socialmente marcada pelo caráter conservador da tradição funcionalista construída ao longo de sua história a partir de determinações externas, as quais situam a escola como organização de ensino ritualizada e portadora de uma identidade que a homogeneíza.

Por outro lado, compreende-se a cultura da escola como o conjunto das práticas escolares próprias de cada instituição, que trazem a esta seu caráter singular dentro do universo da cultura escolar em geral. São práticas resultantes da ação dos praticantes do cotidiano operadas no seio da cultura escolar e que dela emergem como ações astuciosas desses praticantes. Nesta pesquisa, a cultura da escola pensada como as práticas emergentes das profundezas da cultura escolar foram o objeto maior de investigação no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Já as culturas juvenis, constitutivas da cultura escolar, refletem os modos de ser e as experiências sociais dos jovens e são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos e formas de vida, materializadas em práticas híbridas que, por vezes, caminham na contramão da ordem instituída.

A etnografia como método de pesquisa vem responder ao desafio do mergulho no cotidiano escolar e no estudo das culturas; apresenta-se como uma possibilidade de dar

visibilidade às práticas produzidas no seio da cultura escolar/da escola, buscando compreender, a partir da perspectiva do outro, o sentido dessas práticas.

No sentido de situar melhor o estudo, bem como sua relevância no cenário das discussões, é possível afirmar que as pesquisas acerca das juventudes/os jovens na/da EJA, a partir do balanço de uma década (2005-2015) das produções do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPED), tendo a consciência de que a produção do GT 18 não consegue alcançar a totalidade das discussões acerca das juventudes, mas sinaliza para as discussões desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Assim sendo, constata-se que ao longo de dez anos foram apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED 12 pesquisas, sendo 10 trabalhos e dois pôsteres que tratam dos jovens nessa modalidade de ensino. No entanto, nos anos de 2005, 2007, 2011 e 2013 há um silenciamento quanto a essas discussões, visto que nenhuma pesquisa sobre a temática das juventudes na EJA foi apresentada nas reuniões.

Os estudos trouxeram para o espaço das discussões os mais diversos focos de análise, dos quais emergiram dimensões com maior ou menor ênfase e, numa hierarquia quantitativa, as temáticas: com três pesquisas, (i) a construção dos sentidos, expectativas e experiências dos jovens com a escola [3 pesquisas]; outro grupo com duas pesquisas cada, (ii) os modos de vida e de ser dos jovens, (iii) jovens/juventudes urbanas/de periferia/suburbanas, (iv) juvenalização da EJA; e um terceiro grupo com apenas uma pesquisa em cada dimensão, (v) Escola e o trabalho, (vi) Culturas digitais e (vii) Adolescentes em conflito com a lei.

As pesquisas que tratavam acerca dos “modos de vida e dos modos de ser jovem”, a exemplo do trabalho de Denise Laranjeira, Ana Teixeira e Rosa Barone, intitulado “Vida de Jovens: Educação não formal e inserção sócio profissional no subúrbio” (2006), apresentava os resultados de uma experiência com educação não-formal e investigava seus reflexos na vida dos jovens suburbanos “esquecidos” da cidade de Salvador e como as práticas vivenciadas no espaço da Associação de Moradores “Chico Mendes” refletiam e impactavam a inserção desses jovens no campo sócio profissional. Por outro lado, o trabalho de Sônia Schneider “Uma investigação sobre a construção de modo(s) de ser jovem e práticas de numeramento na EJA”, (2008), trouxe para o foco das discussões a dimensão dos modos de ser jovem a partir das interações construídas pelas práticas de numeramento mobilizadas em situações de ensino/aprendizagem de matemática.

A evidência quantitativa das pesquisas que trataram da “construção dos sentidos/significados e expectativas dos jovens na experiência escolar”, demonstra a grande preocupação dos estudiosos em abordar as questões que vinculam a experiência escolar e seus

significados para os jovens. São estudos que tem uma maior concentração nos jovens do Ensino Médio, a exemplo da pesquisa de Adriano Oliveira que discutiu as “Construções de sentidos juvenis no ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva” (2009), estudo que ratifica a preocupação dos professores com as novas demandas educacionais apresentadas na/pela relação com os jovens adolescentes.

Por outro lado, a pesquisa de Rosemeire Reis “Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões” (2012), analisou a relação dos jovens e adultos com a escola e os estudos. O estudo sinalizou com o paradoxo da escola vista como espaço importante para os sujeitos e ao mesmo tempo de insatisfação quanto à estada na EJA e ao que nela se aprende. Já a investigação de Luciana Mascarenhas tratava dos “Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa Projovem urbano na perspectiva de seus protagonistas” (2015) avançou no sentido de compreender as trajetórias dos estudantes, que significados atribuem a experiência escolar e como esses processos de significação engendrados no programa configuram mudanças em seus projetos de futuro.

Algumas outras dimensões começam a ser percebidas pelos pesquisadores, a exemplo das discussões que tratam sobre “escola e trabalho”, presente na pesquisa de Maria Tereza Guimarães e Aldimar Duarte intitulada “Jovens na EJA: escola e trabalho na mediação entre o presente e o futuro” (2008), dimensão que tem ganhado espaço na agenda das discussões da EJA pelo fato do trabalho ser uma categoria fundante nas práticas dessa modalidade de ensino.

Do mesmo modo, a emergência da questão acerca das “culturas digitais” presente no trabalho de Joana Peixoto, “Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA” (2010), no qual a autora trouxe para o campo das discussões as tecnologias digitais como um elemento significativo nos estudos das culturas juvenis, no sentido de buscar identificar as formas de utilização das tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas na EJA e, nesse sentido, a pesquisa de Juliana Pereira que trouxe para a mesa de debates a dimensão dos “jovens em conflito com a lei”, ao tratar do “Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas do Rio de Janeiro” (2015), em que investigou se adolescentes em conflito com a lei exercem seu direito constitucional de acesso à educação e se o processo de enturmação desses jovens se faz nas salas “regulares”, se estão enturmados em projetos de correção de fluxo ou mesmo nas turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Entre as pesquisas, despontou a preocupação em investigar os “jovens urbanos/suburbanos/de periferia”. Um primeiro trabalho que debate as questões dos “Jovens

urbanos da EJA e os usos sociais do tempo” (2009) e um outro que discute “A mediação da educação escolar na formação de jovens de periferia” (2012), ambos de autoria de Aldimar Duarte e Maria Tereza Guimarães. São análises que tomam os jovens urbanos/de periferia em contato com as situações de escolarização na EJA, investigando como esses jovens de camadas populares identificam-se com a escola e quais as influências dessa instituição em suas experiências de urbanização.

A partir do levantamento dos trabalhos, é possível afirmar que a dimensão evidenciada nas pesquisas que mais se aproxima da investigação proposta é a que trata do processo de “juvenilização da EJA” e se apresenta em dois momentos.

O primeiro momento se deu com o pôster de Roseli Carvalho na pesquisa intitulada “Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?” (2009), onde a autora traz à tona esse processo e interroga que práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para atender equitativamente jovens e adultos e como essas práticas se articulam à Educação Profissional. Por outro lado, a investigação de Letícia Conceição que discute “A alternativa para o menino indesejável: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA” (2015) avança no momento em que analisa, a partir do aporte foucaultiano, o jogo de forças modelador da biopolítica do processo de juvenilização da EJA, ou seja, a partir de um processo de escuta aos jovens estudantes e aos gestores e da análise dos dispositivos de normalização e regulamentação da EJA, a pesquisadora denuncia as relações de poder atuantes nesse processo, bem como suas implicações intergeracionais.

A partir do balanço dos dez anos das pesquisas do GT 18 da ANPED concernente às questões que tratam dos sujeitos jovens na/da EJA, é possível afirmar que os estudos revelam uma maior preocupação com as questões acerca da “construção dos sentidos que os jovens atribuem a seus processos de escolarização e a vinculação dessa escolarização a seus planos de futuro”, dentre outras questões elencadas acima. Todavia, outros focos de análise têm sido evidenciados pelos pesquisadores, a exemplo do “processo de juvenilização da EJA”, no qual reside nossa curiosidade epistemológica.

Os estudos indiciam a diversidade e complexidade que circunda os sujeitos jovens na Educação de Jovens e Adultos e nesse sentido, a presente proposição de pesquisa avança de modo a contribuir para a compreensão de como o cotidiano escolar desses jovens produz os (des)encontros entre juventudes e escola. Desse modo, defende-se que olhar para a Educação de Jovens e Adultos, tomando a escola como espaço ecológico, possibilita a compreensão de que a construção da vida cotidiana nesse espaço traz à emergência “acontecimentos” que ora aproximam, ora distanciam as juventudes na/da escola, o que se dá pela [não] mobilização das

culturas juvenis na produção do cotidiano escolar e, desse movimento, brotam táticas promotoras dos (des)encontros que des[*in*]visibilizam essas juventudes, no que se inaugura o “novo” no conhecimento sobre o tema e sinaliza a relevância do estudo na agenda das discussões.

Estrutura da tese

O processo de escrituração da tese tomou caminhos não pensados a princípio, visto que não é possível visualizar as análises, a teoria e o material etnográfico em apenas uma das sessões. Estes foram, “naturalmente”, diluindo-se ao longo de toda a tessitura textual. São escritos destacados em itálico que, em alguns casos, assemelham-se às citações no que diz respeito ao tamanho da fonte, recuo e espaçamento entre linhas. De forma mais específica, na segunda parte do texto, nota-se um maior diálogo com a empiria e, nesse sentido, o leitor vai encontrar as falas dos nativos: os profissionais da escola, os professores e os estudantes, responsáveis por uma escrita a muitas mãos.

A estrutura do texto parte do macro para o micro, afunilando os escritos de modo a chegar às questões mais específicas da pesquisa e, assim, segue a lógica de um voo: a princípio, mais alto, o que se faz na primeira parte da tese, nas seções 2 e 3, onde são abordadas as questões de ordem mais ampla, a exemplo do itinerário metodológico aportado na etnografia como método de pesquisa em educação e, em seguida, trata das bases teóricas que sustentam a pesquisa na interlocução proposta e, aos poucos, voando mais baixo, vão-se alcançando as discussões mais específicas da pesquisa, aquelas que dizem respeito aos sujeitos e suas práticas em seus aspectos mais situados.

A seção 2, com o título “Fazendo o caminho ao caminhar: itinerários de uma metodologia efêmera”, traz as inquietações da professora-pesquisadora, seus (des)caminhos como etnógrafa iniciante, bem como o conflito de estranhar a escola e o exercício de tornar exótico o familiar e vice versa. Teoriza-se o cotidiano escolar na/da educação de Jovens e Adultos como contexto ecológico em suas dimensões micro, meso e macrossistêmicas. Espaço onde se discutem as questões relativas à pesquisa etnográfica, os pressupostos e bases conceituais que trouxeram sustentação para viver a experiência etnográfica no cotidiano da escola. Ainda são apresentadas cada uma das ferramentas etnográficas com as quais foi possível “acercar o cotidiano” e assim, “mergulhando de cabeça”, poder estudar o que nele/dele acontecia.

Já a seção 3, intitulada “Enredando possíveis diálogos com a Educação de Jovens e Adultos, seus cotidianos, sujeitos e culturas”, tendo o devido cuidado com a teorização da vida cotidiana, traz para o centro da discussão as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos e suas juventudes, tratando da concepção defendida acerca da EJA e de quem são os sujeitos jovens que a juvenilizam. Discorre acerca dos estudos nos/dos cotidianos e mais especificamente do cotidiano escolar da EJA, bem como da cultura escolar e das culturas juvenis.

A segunda parte da tese, composta pelas seções 4 e 5, resulta do voo rasante, observando os pormenores da vida cotidiana, as questões que dizem respeito aos sujeitos e seus modos de ser/fazer. Nesse sentido, a seção 4 traz a temática sobre “De onde e com quem se fala: cotidianos e a[u]tores”. Esta seção cumpre o papel de contextualizar a pesquisa. Assim, apresenta aos leitores o lugar de onde se fala, a cidade de Arapiraca, nome que significa “o ramo onde a arara visita”, também chamada de “a princesinha do agreste”; em seguida situa o bairro Planalto, a escola da pesquisa e nela as salas de aula investigadas. Do mesmo modo, apresenta os informantes-interlocutores, os sujeitos ordinários no/do cotidiano pesquisado, os estudantes e os professores da Educação de Jovens e Adultos. É o espaço onde se tenta descrever os “atores sociais de carne e osso”, os sujeitos culturais, para além de seus papéis sociais.

É dito de onde se fala e de quem se fala a partir de descrições densas dos cenários e dos sujeitos. São escritos que evidenciam o movimento realizado em busca da visualização do cenário pesquisado, bem como das pessoas que o habitam – os interlocutores – com os quais o diálogo se efetivou ao longo da pesquisa. A intenção desses escritos é situar o leitor quanto à instituição pesquisada e às pessoas que nela convivem e, desse modo, tenta-se reconstruir a trajetória da EJA na escola, a partir das conversas e das informações coletadas nos documentos que tratam da história da instituição bem como da implantação da EJA em todo o horário noturno na rede pública municipal.

A seção 5 traz, para discussão, de forma mais pontual, “As táticas dos ‘sujeitos ordinários’ da/na Educação de Jovens e Adultos: o cotidiano em meio a encontros e desencontros entre juventudes e escola”, é o espaço onde, a partir de um esforço analítico e com base na leitura do cotidiano pesquisado, são estudados alguns acontecimentos emergentes no/do oceano da cultura escolar, que rompem com as amarras institucionais, mobilizam as culturas juvenis na/da Educação de Jovens e Adultos e agenciam tanto encontros quanto desencontros nesse lugar praticado.

Argumenta-se que no/do solo tensionado na/da EJA brotam as práticas que trazem [in]visibilidade às juventudes nessa/dessa modalidade de ensino e, nesse sentido, procurou-se identificar, caracterizar e compreender essas práticas microbianas às quais “respondem” as questões postas na investigação. Para isto, foram eleitos alguns acontecimentos no universo das práticas observadas na escola nos diversos sistemas, a exemplo do microsistema da/na sala de aula, do mesossistema dos/nos “espaços de liberdade” e, do macrossistema da/na vida para além dos muros da escola.

Por fim, nas considerações finais do texto, são apresentadas as constatações a que se chegou após o estudo, não como um fechamento da discussão, mas como um ponto de continuação rumo à produção de novas pesquisas que contemplem os sujeitos jovens na/da EJA, como mais que novos atores em um velho cenário. (BORGHI,2009). Desse modo, apresenta as contribuições da pesquisa etnográfica para o estudo dos/nos cotidianos escolares dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos.



Diante do emaranhado de incertezas e emoções vivido na tessitura da tese, que tentei representar nas palavras-chave que formam a nuvem acima, peço licença para fazer uso das palavras de Nelson Pretto (2004), por acreditar que elas ilustram bem os sentimentos e as amarrações que se tentou fazer enquanto se fiava o texto....

“Para produzir esse texto, percorri um labirinto de emoções e atos, pensando nessas palavras [...]. Essas palavras vieram à mente, brotaram na tela de meu computador e, hoje, pululam nesta folha de papel, como necessárias para um maior entendimento de todo esse processo.”
(NELSON PRETTO, 2004, p.2-4).

2 FAZENDO O CAMINHO AO CAMINHAR: ITINERÁRIOS DE UMA METODOLOGIA EFÊMERA

Esta seção enfatiza as escolhas que se fizeram necessárias à construção do percurso metodológico da pesquisa, bem como os percalços vividos ao longo da trajetória de uma professora que “estranha estranhar” a escola nos descaminhos de uma etnógrafa iniciante, apresenta ainda as bases conceituais que sustentam a pesquisa etnográfica e o cotidiano escolar como contexto ecológico.

Nos diálogos com os escritos de Ferraço (2001, 2003), comungo de suas angústias em duas situações: a primeira quando afirmava a necessidade de “caçar-se como pesquisador”, procurar a si mesmo. “Caçar-se” no sentido de que necessitaria encontrar-se a partir da construção de um jeito novo de fazer pesquisa, uma forma diferente de olhar um cenário aparentemente comum. Esse é o momento de se autovigiar, visto que as certezas podem levar o pesquisador por caminhos não muito férteis, quando se trata das pesquisas *nos/dos/com os* cotidianos.

A segunda quando discute a necessidade da emergência de uma metodologia de pesquisa que – para além do pensamento cartesiano e por suas características “de pensar no mundo como um cosmos *mecânico*, um *universo relógio*, com peças fixas e movimentos previsíveis, num tempo espaço absolutos” (Ferraço, 2001, p.91) – não conseguiria dar conta da imprevisibilidade e complexidade da vida cotidiana. Uma vida que não se deixa simplesmente mensurar, quantificar, nomear, enfim, uma vida que não se permite encaixar nesta ou naquela teoria, pois a teoria dentro de suas limitações compreende um pouco da dinâmica dessa vida. É dessa dinâmica que, segundo Ferraço, urge a emergência de uma metodologia efêmera; segundo o autor, uma metodologia “produzida/exercitada a partir dos interesses de apreender fragmentos das redes de representações, ações e significados [...]” (Idem, p.92), enfim, uma metodologia engendrada, no interior de cada situação de pesquisa e do processo de construção do próprio pesquisador.

Nesse sentido, a apropriação do termo “efêmera” na metodologia proposta não se faz nessa pesquisa por estar atrelado à ideia de provisoriedade ou transitoriedade, mas como processo de pesquisa que vai sendo forjada no caminhar, não está dado e fechado *a priori*, mas é tecido junto ao campo e seus sujeitos, observando a produção de instrumentos que possibilitem apreender o máximo possível dos fragmentos da vida que cotidianamente é tecida no interior da instituição pesquisada.

O cotidiano foi mostrando o que e como exercitar o olhar nele/com ele e não sobre ele. Apresentando as trilhas de um caminho que pudesse olhar os fenômenos estudados, carecendo percorrer um novo itinerário, experimentar outras possibilidades de estudá-lo. Um percurso que permitisse estabelecer “redes de relações” com os que lá estavam. Acredita-se que a defesa de Ferrazo (2001) é legítima ao afirmar que só é possível estudar o cotidiano “ampliando a forma de pesquisar do tradicional olhar cartesiano para outros sentidos” e permitindo, com a ampliação desse olhar, incluir “sentimentos, atitudes e sentidos outros como: *compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc.*” (Idem, p.91-93). (Grifos do autor).

Nesse sentido, na primeira parte da seção, os escritos trazem um relato da experiência de uma professora e pesquisadora na/da escola e seus (des)caminhos como etnógrafa. É um registro no qual a pesquisadora se deixa ver ao evidenciar o processo de “caçar-se” e “encontrar-se” na/com a pesquisa. Já a segunda parte do texto traz as questões relativas à problemática do cotidiano como contexto ecológico e seus vários sistemas. Discute ainda o percurso metodológico, as questões da etnografia como abordagem de pesquisa e a possibilidade de estudar o cotidiano escolar bem como as ferramentas etnográficas que melhor responderam aos objetivos propostos no estudo.

O movimento no sentido de olhar, escutar e mergulhar nas tramas do cotidiano escolar com a intenção de analisar e problematizar os significados das práticas que fazem parte da cena na escola pesquisada encenou outras rotas, alguns (des)encontros, (des)sabores e muitos desafios. Movimentos com os quais me defrontei ao longo de todo o estudo, mas que como o bom “apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros (2008), pus-me a catar e beber as palavras que dia após dia borbulha[va]m nesse/desse cotidiano.

2.1 A difícil arte de ser professora e estranhar a escola

2.1.1 (Des)caminhos de uma etnógrafa iniciante

De tudo que consegui compreender acerca da Antropologia e do ofício do antropólogo muito se concentra nas discussões acerca do trabalho de campo. No momento em que me dispus, a partir dos estudos oportunizados em tempo que estive no campo, a sinalizar algumas das possíveis constatações as quais analiticamente cheguei e que agora compõem o texto, confesso que me preocupei com a questão de uma escrita que retratasse o mais fielmente possível a dinâmica da vida observada na escola, mas logo compreendi que, por sua dinamicidade, a vida não poderia ser pintada como retrato, como algo estático: coisas de

etnógrafa de primeira viagem. Sosseguei (mas só um pouco), vivida a experiência de “estar lá” e agora “estar aqui”, revisitando os escritos de campo, parece possível ouvir do mesmo modo as conversas, rever os fatos, as histórias, as atividades, os diálogos, as alegrias daquele lugar.

Ao pesquisar, perguntava-me: a) Como vim parar por aqui? b) Teria sido a curiosidade epistemológica que me guiou ou foi obra dos tantos casos e acasos que me levaram a este caminho? (CORDOVIL, 2007), c) Como seria fazer etnografia na escola? d) Isto seria possível? Estes e tantos outros questionamentos tiravam-me o sono; por outro lado, levaram-me à procura de outras leituras, inclusive de teses e dissertações que tinham na etnografia seu método de pesquisa. Frente às muitas inquietações de iniciante, posicionei-me no sentido de buscar as leituras dos referencias que tratassem da Antropologia e educação, da etnografia como método próprio das pesquisas antropológicas e das ferramentas etnográficas que melhor responderiam à investigação.

Após tudo isso, a única certeza que tinha era a de que, por “obra do acaso ou não”, estava a tecer um texto que não era obra unicamente minha, mas fruto de uma ação coletiva junto aos muitos parceiros dessa viagem, os interlocutores-informantes, que comigo se propuseram a dialogar durante minha estada “lá”.

O relato traz aos leitores um pouco das intempéries da caminhada e da busca de “um jeito” de etnografar a escola. De certo, nada acabado, pois não existe uma única forma de fazer, tão somente narro o “meu jeito de fazer”, para que algum leitor meio desavisado teoricamente, como eu, possa ao enveredar pelo mesmo desafio, sentir-se menos solitário em sua construção.

Sinaliza-se para o leitor uma ideia das “atribulações” vividas, o que, com certeza, deixará claro os “imponderáveis da vida real” de ser professora e pesquisar a/na escola. Apresento ainda uma descrição das condições sob as quais se deu a recolha do material etnográfico ao longo da coleta entre os anos de 2013 e 2015. (MALINOWISKY, 1997).

A entrada no campo se deu a partir da estruturação da versão inicial do projeto de pesquisa o qual propunha estudar as juventudes na Educação de Jovens e Adultos tendo o cotidiano escolar como produtor de encontros e/ou desencontros entre cultura escolar e culturas juvenis, o qual trazia a seguinte questão: “A construção cotidiana da vida escolar na/da Educação de Jovens e Adultos é promotora de agenciamentos entre as culturas escolares e dos jovens estudantes?”; para isto trouxe como objetivo geral: “Compreender como a cultura escolar é produzida cotidianamente e se esta produção mobiliza as culturas dos jovens-

estudantes em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos agenciando encontros e/ou desencontros entre juventudes e escola.”

À medida que o referencial teórico clarificava as grandes questões da pesquisa, tornou-se possível vislumbrar que a investigação não seria “do tipo etnográfico” pelo simples fato de utilizar ferramentas muito presentes no método etnográfico, a exemplo da observação participante e das entrevistas – constatação que relutei em aceitar, mas encontrava-me diante de uma “pesquisa etnográfica”. Só me restava “mergulhar” nas leituras que consubstanciariam esse momento, pois acreditava que só a partir de um referencial teórico sólido conseguiria ver o campo e assim ‘enxergar’ além do visível.

Definida a proposição de pesquisa inicial, cheguei à escola e, num esforço de reconstrução da memória, trago ao leitor um relato dos primeiros passos de uma recém-chegada a etnografia. Na verdade, os primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca efetivaram-se ainda no ano de 2008, quando iniciava os estudos no mestrado em educação investigando os estudantes jovens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse período, consolidou-se uma relação de respeito e reciprocidade com a equipe gestora da EJA e com a rede de um modo geral.

Mesmo com a mudança da equipe gestora de EJA na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a relação de amizade continuou e sempre que havia necessidade/possibilidade tentava ajudar a equipe na formação dos professores da rede. Devido a esse vínculo, não houve empecilho à proposição da pesquisa de doutorado na mesma rede.

Admito que, apesar da aproximação com os professores, a aproximação com a escola não foi muito tranquila; não por culpa das pessoas que lá estavam, mas pela sensação que senti de estar “invadindo” o espaço alheio, chegando assim como quem não quer nada, despertando olhares desconfiados e amistosos.

As primeiras interações demonstraram certa resistência por parte de alguns, tanto é que perguntavam: quem é ela, é uma nova professora, é estagiária, o que está fazendo aqui? Acredito ser esta uma reação “natural” dada a presença de alguém estranho ao cotidiano da escola, o que em nada desqualifica as interações que posteriormente se fortaleceram no diálogo junto às pessoas da escola – os nativos.

E assim, em meio a um turbilhão de emoções, em meados do ano de 2013, quase nos fins de agosto, numa noite fria do agreste alagoano, cheguei à escola que seria meu campo de pesquisa, mas que até aquele momento eu ainda não sabia disto. Nesse dia saí para encontrar a coordenadora geral da Educação de Jovens e Adultos do município de Arapiraca, Professora

Selma Bento, para procedermos à procura da escola que melhor contemplasse os critérios da pesquisa, ou seja, que ofertasse os anos finais do Ensino Fundamental da EJA, ficasse na zona urbana da cidade, tivesse o máximo possível de professores efetivos e habilitados nas diversas áreas do conhecimento e possuísse um número significativo de jovens estudando.

A definição dos critérios para seleção da escola em que realizaria a pesquisa foi justamente por tentar estudar o cotidiano de uma escola que atendesse a demanda da EJA e apresentasse as condições objetivas para realização das atividades da pesquisa, dentre elas: equipe gestora atuante, corpo docente efetivo e habilitado, recursos didáticos e tecnológicos à disposição, sala de leitura, laboratório de informática, sala de projeção, entre outros espaços em condição de uso no horário noturno.

Na verdade, fazia-se necessário encontrar uma escola em que oferta da EJA não se configurasse debilitada, o que por si só seria um prenúncio de uma situação de fracasso. Com essas ideias na cabeça, uma cópia do projeto na pasta e um caderno de campo na mão, saí ao encontro da coordenadora geral com a qual já havia mantido alguns contatos anteriormente.

Ao encontrar a coordenadora, ela prontamente tratou de informar-me acerca da Escola João Batista, a “escola da Cohab”. Escola com a qual nunca havia tido contato anteriormente, mas que, segundo a coordenadora, além de possuir os requisitos para pesquisa, era uma instituição com um *ar diferente no horário da noite*. Diferença que ao longo da estada no campo pôde ser percebida no *espírito de solidariedade e cooperação* que rondava as práticas da maioria dos profissionais do horário noturno. Fato que relato ao longo do trabalho em alguns, dos tantos momentos em que observei as atitudes de solidariedade entre a equipe da escola, isto não quer dizer que na escola não existiam problemas ou mesmo que lá tudo acontecia sem tensões e/ou conflitos, mas reafirmo que as situações de solidariedade e companheirismo ali observadas dificilmente foram vistas em outros espaços por onde passei ao longo de minha trajetória profissional.

Quando da chegada à Escola Municipal João Batista Pereira da Silva, situada no Bairro Planalto – a antiga “Cobah Nova”, confesso que, mesmo com a indicação da coordenadora geral e em sua companhia, sentia-me deveras desconfortável. Convenhamos que não é uma tarefa fácil chegar ao espaço de trabalho alheio e pedir permissão para fazer uma pesquisa, ainda mais porque se tratava de uma proposição ousada que implicaria em permanecer na escola por pelo menos um ano e meio, vários dias por semana e ao longo de muitas horas. Sentia o desafio que tinha pela frente, já que não se tratava de alguém que apareceria umas poucas vezes, faria algumas perguntas, observaria um ou outro dia e pronto. Tratava-se da necessidade de não apenas obter o consentimento da escola, mas de

efetivamente compreender a construção da vida na/da instituição, - ser aceita - e isto era algo que eu não tinha certeza de que as pessoas estavam dispostas a fazer.

Um olhar aleatório da escola e sua geografia (DAYRELL, 2009) fez-me perceber que, não diferindo muito das instituições de ensino, conforme prescrito pela cultura escolar, a instituição é um prédio de arquitetura simples com um muro alto pintado em azul claro, uma antiga cerca elétrica e dois portões, um centralizado, para as pessoas e outro, mais a direita, para a entrada dos transportes dos professores e/ou funcionários. O portão central é pequeno, de ferro, com uma janelinha ao centro por onde as pessoas que estão fora da escola se identificam e chamam quem está lá dentro. Esse portão permanece fechado a maior parte do tempo, tanto para evitar a invasão de estranhos quanto para impedir a saída dos estudantes que teimam em “gazear” as aulas. *Gazear* ou *matar aula* são termos nativos usados pelos estudantes para dizer que estão tentando fugir das aulas, ou da escola, antes do tempo culturalmente determinado para essa saída.

Adentrando a escola, pude avistar um pátio onde eram estacionadas as motos e bicicletas de alguns estudantes e funcionários. Tempos depois, em conversa com estudantes e funcionários da escola, descobri que aquele era o espaço com o qual os estudantes da EJA, no horário noturno, mais se identificavam; nas falas dos estudantes, era o espaço em que podiam *circular para fumar, paquerar, isolar-se para não ser perturbado, para ter o próprio espaço* no horário de intervalo ou quando tentavam *gazear as aulas*, até mesmo porque os demais espaços de circulação haviam *encurtado* com as *pequenas construções* que foram sendo acrescentadas à geografia inicial; enfim, apesar de não ser um espaço tão bem cuidado, nas falas dos alunos, o espaço era *um dos melhores quadrados da escola, um espaço de convivência*.

Quando nos dirigimos à sala da direção da escola, encontramos o Professor Roberto, um homem de aparência séria, talvez pelo fato de também ser militar, mas um profissional de um compromisso singular com a educação e, em especial, com a Educação de Jovens e Adultos. Era professor da rede pública municipal, lotado na escola há mais de 20 anos, formado em Pedagogia e especialista em EJA e em Gestão Escolar; sempre lutou pela qualidade da educação pública para todos os estudantes daquela comunidade. Ele é continuamente motivado e motivador, ativo, assíduo, com um sorriso tímido, mas otimista e pronto a contribuir para que o trabalho dos professores se efetivasse com tranquilidade. Eu já conhecia o Professor Roberto como aluno de um Curso de Especialização em EJA em que ministrei algumas aulas e confesso que revê-lo na condição de diretor daquela escola, foi-me deveras tranquilizante – sentia-me menos intrusa.

O diretor mostrou-se interessado e aberto à realização da pesquisa na escola, pois afirmava *nada temos a esconder, quanto mais a gente vê o erro, mais a gente melhora*, e até me falou de seu anseio em desenvolver uma pesquisa que levantasse informações acerca do porquê das múltiplas saídas e retornos dos alunos da EJA, principalmente dos mais jovens.

Após a conversa inicial, fomos conduzidas à sala dos professores, onde os mesmos ainda estavam e se preparavam para o início dos trabalhos naquela noite. Ressalto que na chegada à sala dos professores, logo na porta fui recebida por Diva, professora efetiva da rede, lecionava na escola há cerca de 12 anos e, em 2013, trabalhava com uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA. Era formada em Estudos Sociais e também especialista em EJA e em Gestão Escolar; mulher, mãe, avó e educadora que nos seus quase um metro e meio de altura, esbanjava alegria, vitalidade e bom humor.

Profissional comprometida com a educação pública e mais especificamente com a Educação de Jovens e Adultos, pela qual tem um carinho todo especial. Naquela noite, apresentou-me aos demais professores presentes e, graças a esta atitude, senti-me um pouco mais “enturmada”. Mais tarde, tornou-se uma importante informante-interlocutora, pois conhecia toda a dinâmica de trabalho na/da escola. Quando do término da pesquisa, em 2015, ocupava o cargo de Diretora para o mandato (2014-2016), substituindo o Professor Roberto.

Ao sair da escola naquela noite, tive a sensação de que havia chegado “no lugar certo”, mas só após algumas outras conversas com a coordenação geral da EJA e com a direção e coordenação da escola, decidimos que a pesquisa aconteceria na Escola João Batista.

A dinâmica do início da pesquisa levou-me a observar as pessoas, suas práticas e rituais já familiares para quem é professor; tentava encontrar naquele cotidiano algo que direcionasse meu olhar para o que efetivamente deveria ser observado. O primado da coleta foi dado à observação participante, atividade de pesquisa que perpassou toda estada no campo.

Acompanhei de perto a tensão que tomou conta dos professores da rede municipal de ensino quando do impasse entre sindicato dos professores e a SEMED devido à indefinição salarial durante o processo de reestruturação do quadro de funcionários e nos momentos de greve em 2014.

Observei reuniões de professores para planejamento, conselhos de classe ou formação na escola, reuniões com os estudantes, gincanas, comemorações, premiações, eleição de diretores, confraternização de natal, festivais, palestras, prévia carnavalesca, eventos fora da escola, como visitas, festivais, mostras culturais, gincanas e ainda observações das aulas de todos os componentes curriculares.

Vivia no/o campo, assumindo “o risco” da experiência de trabalhar com pessoas visto que – conforme alertou o frei, teólogo, escritor e professor Clodovis Boff (1984) – há mais de 30 anos que para trabalhar com o povo em seu “nível *micro*”, ou seja, os “pequenos grupos”, “o povo-comunidade”, (2015), “não existem regras fixas [...], mas pistas, balizas indicadoras [...] ‘tentativas e erros’”. Desse modo, buscava movimentar-me na pesquisa tendo a clareza de que a imersão no campo exigia uma aproximação maior com os nativos, e que pelo fato de estar fazendo uma etnografia não poderia tornar-me “igual ao povo” (BOFF, 2015, p.10-15), mas carecia viver o/no cotidiano e, nesse processo de autoconstrução, tentava manter uma atitude de distanciamento, para só assim estranhar as práticas e conseqüentemente analisá-las.

Assim, após diversas experiências de aproximação com o grupo pesquisado, a partir de situações de interação com o grupo, aos poucos as observações deixaram de ser momentos de desconforto para observador e observado. Boff (1984) alertava para o fato de que a busca da “igualdade entre agente e povo” é mera ilusão e não passa de uma “máscara”, no sentido de que a identificação entre ambos, se efetiva no plano da luta, na consolidação de uma mesma causa, na confluência de interesses, enfim, de um projeto em comum.

Observando essas premissas, tentou-se tornar o agente uma pessoa quase não notada pelos alunos e professores, o que trouxera certa tranquilidade para circular pela escola e pelas salas de aula, sem ser vista de forma tão diferente, procurando chamar o mínimo a atenção dos sujeitos, e assim conseguir mirar os acontecimentos que emergiam das profundezas das práticas cotidianas enrijecidas pela cultura escolar.

Todas as observações eram anotadas no Diário de Campo Etnográfico (DCE) onde registrei tudo que pude, apesar de que, em algumas ocasiões, os registros eram feitos em guardanapo, verso de papel usado, folder de algum evento e só depois transcritos para o DCE acrescentando as Notas de Campo (NC) e os Comentários do Observador (CO).

Ao tempo em que escrevia o diário de campo, construía também o diário íntimo (SÁEZ, 2013). Um espaço onde aprofundava as notas de campo e ampliava as reflexões, um diário que se constituiu um espaço onde tudo podia ser dito, pois na intimidade daquele registro deixava-me ver como pesquisadora e como pessoa, evidenciava os ganhos e as perdas no/do percurso, os temores e as vitórias da caminhada.

Somadas as observações, foram feitos alguns estudos exploratórios no intuito de juntar as peças para organizar esse grande quebra-cabeça que era “estudar os jovens em seu cotidiano escolar da EJA”. Com permissão e ajuda da equipe gestora e das pessoas da secretaria da escola, procederam-se pesquisas nos documentos oficiais e nos arquivos da escola em busca das informações estreadas sobre as pessoas daquele lugar e suas histórias.

Aliado às informações oriundas dos documentos e ficheiros dos alunos foi produzido, com a ajuda dos professores, um questionário com questões fechadas e algumas abertas, mesmo correndo o risco dessa ferramenta não se configurar como instrumento de coleta na pesquisa etnográfica, mas diante da necessidade de “descobrir algo mais” precisei reinventar-me como estudante naquele cotidiano. Por isso, peço permissão à academia, aos estudiosos *dos/nos/com os* cotidianos e aos defensores da etnografia para fazer uso do questionário como técnica de coleta, pois mesmo não sendo comum seu uso em estudos dessa natureza, naquele lugar e naquele momento, foi com o que pude contar para, buscando as pistas, montar um primeiro olhar acerca das pessoas. O que sei é que principiar na etnografia me fez ver que precisaria me mover por outros caminhos, inventariar novos percursos desde que preservados os princípios do estudo etnográfico.

Necessitava saber mais sobre alunos e professores - os praticantes do lugar - com quem estaria mais diretamente envolvida. Perguntava-me que histórias os pareceres descritivos revelariam sobre os estudantes jovens que agora estavam na EJA, quem eram, como se chamavam, de onde vinham, há quanto tempo estavam na escola, suas idades, interesses, se eram casados ou não, se trabalhadores ou não, se tinham uma história de idas e voltas da escola, se eram mães/pais, o que costumavam fazer na escola e fora dela?

Concluída a etapa do estudo exploratório, o material coletado nos ficheiros dos alunos e nos documentos oficiais foi organizado em pastas, bem como as informações prévias oriundas dos questionários dos estudantes e dos professores possibilitaram uma leitura prévia acerca de quem eram os sujeitos da/na EJA.

Vencida essa fase, comecei me “achegando” um pouco mais às pessoas, na tentativa de “acercar” o cotidiano (PAIS, 2003), “mergulhar de cabeça” (FLICK, 2009; URIARTE, 2012), e assim “olhar as microestruturas”, (OLIVEIRA, I. 2008), as “coisas [aparentemente] desimportantes”, (BARROS, 2008), não desconsiderando as macro estruturas que circundam e forjam as práticas no espaço micro da escola.

2.1.2 Estranhando estranhar

A necessidade de estranhar um ambiente familiar trouxe certa inquietação a princípio. Uma escola noturna da rede pública municipal, localizada na zona urbano-periférica da cidade de Arapiraca, agreste de Alagoas, a qual fica a poucos quilômetros de onde resido. Como fazer o movimento de “desenraizar-me” de um espaço e de práticas que já faziam parte de meu cotidiano? (SAÉZ, 2013). Como olhar para algo tão peculiar e enxergar o que realmente

precisava ser visto? Confesso que “estranhei estranhar”. Viver a situação de “estar lá”, tendo a responsabilidade do distanciamento, para só assim enxergar as forças que moviam as pessoas e quais sentidos atribuíam às suas práticas.

É fato que o olhar habitual acaba vendo apenas o visível, aquilo a que o pesquisador me predispôs a ver. Desafiada a reinventar-me, busquei uma nova forma de olhar, desenvolvendo a atitude de estranhamento frente à produção da vida escolar. Atitude que conforme Laplantine (2004) requer do pesquisador a capacidade de não apenas ver, mas de “olhar” - o olhar etnográfico-, ou seja, olhar para além da captura da imagem que se dá no plano imediato do ver, o olhar que demora e intensifica o ver. O “olhar treinado”, que possibilitaria o encontro com as práticas culturais em processo na escola tendo em vista o estranhamento necessário, vivendo, assim, a “atitude etnográfica”, que segundo Laplantine (2004, p.15), consiste em:

[...] nos espantar com aquilo que nos é mais familiar (aquilo que vivemos cotidianamente na sociedade em que nascemos) e tornar mais familiar àquilo que nos parecia inicialmente estranho e estrangeiro (os comportamentos, as crenças, os costumes das sociedades que não são as nossas, mas nas quais poderíamos ter nascido) é por excelência a da etnografia ou, como se diz ainda, a experiência ‘do campo’. É uma atividade decididamente perceptiva, fundada no despertar do olhar e na surpresa que provoca a visão.

O autor concorda que estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho é verdadeiramente uma “experiência estranha” e confesso que espantar-me com o familiar a ponto de torná-lo estranho e desenvolver o “olhar etnográfico” não foram tarefas tão tranquilas, mas se constituíam atitudes intrinsecamente relacionadas à etnografia “fundada no despertar do olhar e na surpresa” de todo aquele que se propõe a esse tipo de pesquisa.

A partir das leituras e da permanência no campo, o itinerário foi sendo desenhado, abrindo veredas, abrigando-me à sombra do cotidiano, ouvindo, vendo, caçando e catando os indícios em meio a um cenário aparentemente sem grandes surpresas, mas que aos poucos se mostrava repleto de mistérios e descobertas. A atividade perceptiva provocava a visão e buscava nas microrrelações as “surpresas”.

A entrada no campo deu-se em agosto de 2013 com base no desenho inicial da investigação que delineava o problema de pesquisa, no encaminhamento metodológico e nas bases conceituais que sustentariam o estudo. É possível afirmar que essa entrada se deu acompanhada de momentos de tensão, incertezas, tentativas, acertos e erros ao longo do processo de construção da trajetória rumo à etnografia na/da escola. Alguns desses momentos foram registrados no “diário íntimo” (WEBER, 2009) que produzi, e evidenciam as tensões e

incertezas dessa entrada. Um desses tensionamentos se fez justamente na aproximação com o campo, conforme relatado no excerto de meu Diário Íntimo (DI):

lendo o livro de Roy Wagner “A invenção da cultura”, comecei a pensar acerca dos dilemas de sua entrada e de seu trabalho de campo. O choque cultural vivido dessa aproximação e as tantas técnicas hostis utilizadas pelos nativos para que o mesmo se mantivesse afastado, demonstrava o incômodo e estranhamento do povo com a chegada daquele “forasteiro”. Os dilemas de sua entrada no campo e de seu trabalho para cima e para baixo fazendo perguntas, observando tudo e insistindo em fazer entrevistas, o levavam a questionar o porquê de procurar saber sobre as histórias de outro povos, suas ideias e modos de vida. Isto me fez refletir se pelo fato de ser um homem solteiro, construir sua casa próxima aos solteiros da tribo e chegar procurando alguém que pudesse cozinhar para ele, trouxe espanto mas também o aproximou dos Daribi, questionava: Como farei para ser aceita pelo grupo? Como, efetivamente penetrarei no cotidiano da escola e assim estudar as culturas dos jovens estudantes na/da EJA? Que característica pessoais e/ou profissionais serão fundamentais para aproximação com o grupo? Vivo a sensação de estar andando em círculos e não estar chegando a lugar nenhum.

O fragmento do diário ratifica algumas das incertezas iniciais advindas da imersão no cotidiano escolar na/da EJA e os questionamentos que levaram a pensar em estratégias que ajudassem a “trabalhar com o povo” como dissera Boff (1984), assumindo os riscos e tendo cuidado com essa aproximação. Nesse sentido, tive o cuidado de me refugiar teoricamente nas leituras que ajudariam a delinear o percurso metodológico e assim perceber a necessidade de reinventar algumas técnicas de coleta tendo em vista as necessidades apresentadas pelo desenho da pesquisa que aos poucos se tornava mais claro.

Dado o fato de na formação inicial em Pedagogia não ter tido contato com as bases conceituais da Antropologia, a compreensão de que a pesquisa se tratava um estudo etnográfico levou algum tempo, pois isto só aconteceu a partir do refinamento do olhar acerca dessa abordagem de pesquisa. Compreensão advinda após as leituras disponibilizadas na Disciplina “Etnografia e Educação”, ministrada pelo Professor Dr. Amurabi Oliveira, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFAL, no primeiro semestre de 2014.

Algumas questões fizeram parte desse momento de retomada da formação inicial, a exemplo de: a) Como etnografar a escola? b) Como estranhar um lugar onde tudo ‘parece’ familiar? c) Como estranhar as rotinas e rituais sociais através das imediaticeis do cotidiano? e) Como tornar exótico o que parece familiar e aparentemente desprovido de significado? f) De que ferramentas lançar mão tendo em vista a pesquisa com os jovens estudantes na/da EJA? Questões que me inquietavam e perpetuavam os dilemas da estada no campo, conforme demonstrado a seguir, o excerto do Diário Íntimo (DI):

A estada no campo tem se estruturado de modo meio incerto, dado o fato de não ter a metodologia de pesquisa totalmente delineada. Fazer etnografia na educação, traz certa tensão e, às vezes, percebo-me insegura quanto à utilidade dos materiais que estão sendo coletados. Vivo caçando-me, procurando-me na pesquisa.

Tento “ver coisas” no cotidiano da escola, “estando lá”, onde a cultura da escola se processa de forma dinâmica. Estou lá, ouvindo, olhando, conversando com as pessoas. Estou fazendo a coleta, a princípio nos documentos oficiais, nesse caso, nas pastas com as fichas de documentação da vida escolar dos estudantes das turmas pesquisadas, buscando algum registro acerca da vida escolar desses estudantes. Busco nos pareceres descritivos, nas listas de notas, em qualquer escrito, as informações por menor e mais insignificantes que pareçam; são relíquias, pois estou à procura das pistas, dos indícios de quem são as pessoas jovens em processo de escolarização na EJA. Acredito que nas pastas dos alunos, existem pistas acerca de quem são as “pessoas que habitam nos alunos”, a partir de suas trajetórias escolares registradas pelos professores nesses pareceres descritivos.

O relato acima apresenta a primeira atividade de coleta na escola e mostra uma professora/pesquisadora inventando um jeito de caminhar na pesquisa etnográfica e no exercício do estranhamento. Do contrário, não poderia enxergar o porquê das práticas e quais seus sentidos para os praticantes. A “complexidade do desenraizamento” (SAÉZ, 2013), necessário à atitude de estranhamento mandatória do fazer etnográfico, apresentava-se como um dos maiores desafios.

Acerca do ofício do etnólogo, Da Matta (1978), assim como outros antropólogos, levamos a pensar na dupla tarefa de “transformar o exótico em familiar” e inversamente “o familiar em exótico”. Sendo que a primeira transformação “conduz ao encontro daquilo que a cultura do pesquisador reveste inicialmente no envelope bizarro”, aquilo que seu universo cultural desconhece, ou que difere de seu sistema de valores. Já para a segunda transformação afirma que “o etnólogo deve aprender a estranhar alguma regra social familiar e descobrir o exótico que está petrificado dentro de nós pela reificação e mecanismos de legitimação” (DA MATTA, 1978, p.5-6), é a transformação que conduz o pesquisador ao encontro com o outro e ao estranhamento. O autor chama a atenção para a dinâmica de estranhar o familiar, comparando esse movimento a uma viagem em vários sentidos, provocação a todos que enveredam pelo campo do conhecido/desconhecido.

A dupla tarefa intrínseca ao processo de estranhamento provocou movimentos em várias direções. Primeiro, no sentido de perceber que, como intelectual/pesquisador é preciso caminhar ao encontro daquilo que parece “bizarro” e, ao contrário disto, num segundo movimento, tirando a “capa de membro de uma classe e de um grupo social específico” (Idem, p. 6), para poder estranhar o aparentemente familiar, cristalizado pelos diversos mecanismos de legitimação das práticas escolares. Movimentos que me conduziram ao encontro do outro, informante-interlocutor-sujeito sociocultural e parceiro na pesquisa.

Na pesquisa etnográfica, o estranhamento é construído com base numa “leitura do social através do cotidiano” como propôs Machado Pais em uma conversa sobre culturas,

pesquisas, currículos e cotidianos. Leitura que, segundo o autor, dá-se a partir de “[...] uma metodologia de inquirição que [...] toma como relevante o aparentemente irrelevante; [...] como significante o aparentemente insignificante; [...] como objeto de reflexão aquilo que se passa quando nada parece passar.” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2013, p.364). E, nesse pensar, acredita-se que é no espaço aparentemente irrelevante/insignificante no/do cotidiano escolar dos jovens estudantes na/da EJA onde residem as culturas que se entrecruzam e produzem novas formas de ser e estar nesse espaço.

Aos poucos foi possível compreender que a etnografia no campo educacional apresenta grandes possibilidades de “aproximação” com o cotidiano escolar e conduz a um “encontro” profundo com sua dinâmica e seus sujeitos. No entanto, esse encontro exige do pesquisador uma ampliação de seu cabedal teórico, o qual deve ser articulado com a pluralidade de dados que emergirá das análises oriundas da coleta. (OLIVEIRA, A. 2013b).

A compreensão de que como professora/pesquisadora na/da escola precisaria sentir a instituição e seus sujeitos, só assim conseguiria interpretar os pedaços de pessoas e de imagens e assim poderia descrever densamente os acontecimentos, mesmo quando, algumas vezes vivia a sensação de marginalidade, solidão e saudade de casa, atravessando os caminhos da empatia e da humildade que possibilitariam estudar na/a escola. Não obstante, os questionamentos e as incertezas continuavam a fazer parte do processo de formação, conforme mostra o excerto do DI:

Desenvolver as atividades da pesquisa etnográfica tem sido um dos meus grandes dilemas. Às vezes sinto-me solitária, com saudades de casa, meio sem saber o rumo; pensando como vou trabalhar com o que ainda estou “tentando ver” no cotidiano da escola. Por outro lado, o exercício do estranhamento de uma realidade com a qual já estou familiarizada, tem sido uma grande provocação. Nesse sentido, tenho tentado observar as práticas cotidianas buscando esse exercício, para só então proceder à interpretação dos registros, fazendo descrições densas e preocupada com o que as observações desses acontecimentos escondem. O que verdadeiramente sustenta tais práticas, discursos, normas, enfim o que esse cotidiano tem a dizer? Assim, prossigo tentando “desnaturalizar o óbvio” como dissera Dayrell (2009) e nesse movimento de estranhamento e desnaturalização das práticas culturais cotidianas no contexto escolar, busco para além da mera constatação e descrição, a compreensão dessas práticas, o porquê de sua existência e o fato de serem como são.

O excerto traz o registro das inquietações ainda vividas no campo, mas também o nível de amadurecimento na/com a pesquisa etnográfica a partir das reflexões teóricas e da “domesticação do olhar”, conforme nos diz Oliveira (2006). Logo, há clareza de que é nas práticas cotidianas “estranhadas” que se desnaturaliza o óbvio, o corriqueiro.

Concordo com Roberto Oliveira (2006, p.25), quando defende que o “olhar e o ouvir disciplinados” se constituem os “atos cognitivos preliminares” de qualquer trabalho de

pesquisa etnográfica. Assim sendo, o ato de “olhar e ouvir disciplinados” produzidos pelo amadurecimento das reflexões teóricas conduziu-me ao “olhar etnográfico [...] devidamente sensibilizado pela teoria disponível” (Idem, p.19), no qual foi possível ver com mais clareza aquilo que outrora não conseguiria.

Nesse caminhar, questionava se o que estava observando refletia o que as pessoas queriam mostrar ou se, ao contrário, continuava a ver somente o que a *priori* pressupunha existir, bem como o “ouvir todo especial”, como ato complementar ao ver.

Com o passar do tempo e com base no processo de “encontro” com a etnografia, o estranhamento inicial perdeu força, o ato de observar os acontecimentos e de ouvir as pessoas se tornou parte inerente à estada no campo. As situações de conversa nos vários espaços da escola possibilitaram a peregrinação, às vezes trôpega, no caminho do conhecimento em construção. Desse modo, desenhou-se a pesquisa e seu percurso metodológico.

2.2 O cotidiano como contexto ecológico: etnografando a escola

A estruturação do desenho metodológico da pesquisa requereu pensar para além das bases que sustentam o paradigma dominante, que traz em seu bojo a concepção mecanicista do mundo máquina e a crença de que o estudo dos fatos pressupõe sua fragmentação e isolamento. Uma concepção de ciência gestada entre os séculos XVI e XIX a qual substituiu a noção de universo orgânico, vivo e espiritual pela noção do mundo como uma máquina. “Não uma moderna máquina cibernética, mas [...] uma máquina do século XVII, essencialmente um mecanismo de relógio”, uma engrenagem previsível, controlada de modo fragmentado e racional. (CAPRA, 1995, p.246).

Na contramão dessa corrente, surgem outras formas de pensar o mundo e o estudo dos fenômenos nele produzidos. A exemplo das ideias defendidas por Capra (1995;1996) quando advogara em favor de um entendimento do mundo assentado na concepção de que os seres vivos constituem-se nas/pelas interações que estabelecem entre si e se conectam em redes. Redes de relações produzidas e alimentadas pelas conexões entre os vários [sub] sistemas aos quais pertencem. Não somente relações de passividade ou submissão, mas também de subversão e resistência, redes interdependentes que formam os pequenos mundos nos/com os quais os indivíduos interagem. Com base nisso, pode-se dizer que qualquer estudo que se proponha a ver como são compartilhadas essas redes nos/dos cotidianos precisa inventariar mecanismos que se aproximem ao máximo dessas redes e de suas dinâmicas de produção.

Desse modo, Capra (1995, p.244) defendia um modelo de pesquisa alicerçado na “consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos-físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais”. Conforme o autor, essa “nova realidade” estaria fundada na premissa de que os sistemas, vivos ou sociais, são totalidades integradas. Concepção de pesquisa sustentada na superação da visão mecanicista da vida, da realidade e dos fenômenos sociais, a qual está “para além da ciência clássica, preocupada com quantidades, mensurações e modelos conceituais expressos [...]”. (Idem, p.354). Pensando que se os problemas são sistêmicos, estão intimamente interligados e são interdependentes, conseqüentemente, não podem ser estudados a partir de uma metodologia que não contemple as interconexões que os circundam.

A defesa da lógica reducionista da ciência alicerçada no pressuposto de que todos os aspectos dos fenômenos complexos poderiam ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes apresentou-se insuficiente e, na esteira destas discussões, toma corpo a teoria ecológica de Bronfenbrenner (2002); originalmente formulada em meados dos anos 70 do século passado, surge como uma crítica às limitações da “abordagem tradicional” das pesquisas em andamento à época as quais defendiam que o “estudo do desenvolvimento psicológico e cognitivo” das pessoas efetivava-se “fora do contexto”, ou seja, os estudos viam as pessoas sem qualquer referência ao ambiente no qual estavam inseridas de modo mais direto ou não, por outro lado, quando o ambiente era considerado nos estudos, este era considerado tão somente em sua dimensão mais imediata e como algo estático. Proveniente dessa crítica, Haddad (1997, p.25) vem nos dizer que a tarefa inicial de Bronfenbrenner consistiu em:

[...] construir um quadro conceitual diferenciado para analisar o ambiente de desenvolvimento como um sistema de nichos ecológicos, de estruturas dinâmicas e interdependentes, abrangendo desde os ambientes mais imediatos de interação aos mais distantes [...].

Estava posta a formulação teórica e empírica da teoria de sistemas, a qual daria sustentação para os estudos produzidos na perspectiva ecológica. Referencial oriundo da crítica ao “modelo dominante” e com base na teoria de campo formulado por de Kurt Lewin entre os anos 30 e 40, do século passado, a qual, segundo Haddad (1997, p.29), postulava “que o comportamento só pode ser compreendido ou previsto se a pessoa e meio forem considerados variáveis dependentes, como uma constelação de fatores de ‘espaço de vida’ daquele indivíduo”.

Posteriormente, Tudge (2008) traz-nos um contributo para melhor compreensão da teoria ecológica quando afirma ser ela uma teoria contextualista, por sua perspectiva dialética

em que o conhecimento é concebido como construção social e a realidade depende das questões culturais, históricas e do poder. Segundo o autor, o fato de que assim como no contextualismo, a teoria ecológica ressalta a relação de interdependência entre indivíduo e contexto, bem como o fato de que as “engrenagens do desenvolvimento” como as atividades, as interações e os eventos cotidianos são influenciados tanto pelos indivíduos como pelos contextos em que vivem.

Apesar de a teoria ecológica centrar o estudo do desenvolvimento humano a partir dos conceitos-chave de *Processo-Pessoa-Contexto-Tempo*, o que Bronfenbrenner denominou de “modelo PPCT”, nesta pesquisa, o interesse recai sobre o “contexto”, compreendido como “meio ambiente ecológico”, o qual não se refere a um determinado lugar, mas ao meio ambiente mais amplo onde as pessoas estão inseridas mais diretamente ou mesmo naqueles em que mesmo não tendo contato direto, são alcançadas pelos acontecimentos que incidem no ambiente mais imediato.

O contexto, em sua concepção mais ampla, não se restringe a um espaço único e imediato, a “uma estrutura estática, delimitada [a exemplo do microsistema], mas inclui as interconexões entre os vários ambientes [os sistemas], assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos” (BRONFENBRENNER, 2002, p.18), para melhor dizer, na perspectiva sistêmica, o contexto não se configura um lugar, mas uma série de estruturas e processos que ocorrem dentro e entre essas estruturas produzindo relações de interdependência; estruturas que vão se encaixando, “como uma boneca russa”, a ponto de produzirem os acontecimentos cotidianos.

Diante do exposto, acredita-se que a pesquisa – por sua proposição etnográfica – possui características ecológicas, visto que pressupõe uma abordagem mais sistêmica ao olhar o objeto investigado, considerando as influências dos vários sistemas e as relações estabelecidas neles e entre eles, consciente de que é no enredamento dessas influências que se materializam as práticas escolares/culturais no/do cotidiano dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse caminhar, a “concepção ecológica” da pesquisa sustentada na perspectiva sistêmica está alicerçada sob as bases do estudo dos fenômenos compreendidos como uma teia de relações conectadas por seus múltiplos sistemas, teia que se produz desde os acontecimentos mais próximos operados no *microsistema*, passando pelo *mesossistema*, o qual inclui as inter-relações entre o microsistema e os demais sistemas, chegando ao *exossistema* com o qual o sujeito não está envolvido diretamente, mas as ações nele operadas têm influência direta sobre os indivíduos e, em um nível ainda mais distante, quase

imperceptível, o *macrossistema*, que segundo a teoria ecológica abrange “o complexo de sistemas encaixados e interconectados” (HADDAD, 1997, p.37), é onde tudo acontece, uma vez que contém os demais sistemas.

2.2.1 A ecologia do cotidiano escolar na/da educação de jovens e adultos

No que diz respeito à investigação, sob as bases ecológicas, a escola é compreendida como contexto ecológico que abriga os praticantes na/da Educação de Jovens e Adultos, mas movimenta-se no sentido de ler como os vários sistemas constitutivos desse contexto se influenciam reciprocamente. Para fins do estudo a que se propõe a tese, tomou-se o contexto escolar e seus níveis hierárquicos, respectivamente o *micro*, o *meso* e o *macrossistema*, conforme descrito a seguir.

Na análise do contexto em que vivem os jovens na/da Educação de Jovens e Adultos, partiu-se, a princípio, da leitura do microsistema compreendido como um “ambiente”, um espaço, em que as pessoas vivenciam processos de interação “face a face, utilizando-se dos vários elementos construtores desse sistema, a saber, as atividades, os papéis, as relações interpessoais bem como suas características físicas e materiais” (BRONFENBRENNER, 2002; HADDAD, 1997).

No mapa ecológico desta pesquisa, o microsistema configura-se nas relações concebidas na sala de aula e a partir dela nos contextos mais imediatos das pessoas como a casa, a família, o trabalho, os amigos, entre outros microsistemas.

Do mergulho no estudo do microsistema da sala de aula, elevaram-se práticas que o revelam como lugar onde “tudo acontece”, inclusive “nada”. Nesse microsistema, foram observadas as relações de interdependência entre os estudantes com seus pares, com seus professores, com as demais pessoas da escola, com os conteúdos escolares, com o trabalho, entre outros.

Foram estudados os acontecimentos e a produção das relações de envolvimento (ou não) dos estudantes nas discussões e na mobilização de suas culturas na/para a produção das aulas. Situações que intercambiavam (des)encontros entre o mundo da escola e o mundo das juventudes, criando estereótipos que descredenciam os “jovens mais jovens” da estada nessa modalidade de ensino, invisibilizando essas juventudes bem como exercendo um discurso do “*não-lugar*” desses jovens, dando visibilidade ao arquétipo da “*geração sem-sem*” na/da EJA; não obstante, o microsistema da sala de aula também se desvela como o lugar dos ‘*achamentos*’ com o saber acadêmico, consigo mesmo e/ou com o outro, fortalecendo assim

as relações de amizade e a crença na escola como espaço relevante na consolidação dos planos de futuro.

O mesossistema corresponde aos espaços onde as inter-relações se aproximam tanto do micro quanto do exossistema, ou seja, são processos que se consolidam para além da sala de aula, onde se fortalecem as interações dos estudantes tanto com as práticas acadêmicas, quanto com as práticas que fazem o coletivo jovem “gostar da escola” quando ocupam os espaços de lazer e circulação, os “espaços de liberdade”, sejam os corredores, os pátios, os banheiros, a cantina ou ainda os ‘*cantinhos*’ quando querem ficar sozinhos. São os espaços das múltiplas aprendizagens, das burlas, das transgressões, das fugas, das resistências, dos risos e da descontração, enfim, os espaços dos invisibilizados.

Já o macrosistema é constituído dos elementos dos demais sistemas aos quais, entretanto, os estudantes não estão diretamente ligados. Nessa pesquisa, o macrosistema constitui-se das interações tecidas para além da escola. O macrosistema pode ser compreendido, em sentido mais amplo, como o espaço de produção dos mecanismos de controle e, conseqüentemente, de homogeneização da escola enquanto instituição pertencente a uma ordem maior – o sistema escolar – o que não é o foco desta pesquisa. Por outro lado, em sentido mais restrito, o macrosistema é compreendido como os elementos que conectam as questões da vida à escola.

Analisaram-se as conexões que se enredavam nas interações humanas, nos espaços não abarcados pelas amarras da cultura escolar, ou seja, nas ruas, praças, clubes, igrejas, rodas de amigos, trabalho, enfim, nos ambientes onde as aprendizagens dos sujeitos ordinários tomavam outros contornos.

Com base nessas premissas, foi produzido o “mapa ecológico da pesquisa” atentando para as redes tecidas cotidianamente pelas práticas escolares, em razão de que, na pesquisa em educação, só é possível desemaranhar os fenômenos a partir do estudo de suas múltiplas possibilidades, como produto de relações dinâmicas e complexas.

Em razão dessas considerações, apresenta-se a seguir as escolhas teórico-metodológicas que se fizeram necessárias à condução da pesquisa, bem como à coleta e produção de dados ampliando assim, as possibilidades de interpretação do cotidiano.

2.2.2 A etnografia como método de pesquisa no/do cotidiano escolar

Conforme defendido até então, a partir da concepção de pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados, a etnografia apresentou-se como o método que melhor respondia às pretensões do estudo das culturas no cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e

Adultos. Não necessariamente o estudo e descrição de um grupo exótico que vive em uma terra distante, mas de um grupo familiar, a exemplo de uma escola pública localizada na cidade em que reside o pesquisador, destarte, trata-se de uma etnografia que se dá no espaço urbano, tecida de forma colaborativa, desembocando em um texto escrito a “muitas mãos”, dando vez e voz às pessoas que habitam a escola e com as quais se dialoga, o que, conseqüentemente, possibilita enxergar as conexões entre os contextos micro e macro no processo de produção da vida nesse espaço (CLIFFORD, 2011).

Cabe, portanto, ao mergulhar no cotidiano estudado, buscar a compreensão dos modos de vida dessas pessoas e, nesse sentido, corroboro com a defesa de Saéz (2013, p.136) quando advoga em favor da antropologia moderna e da etnografia em espaços urbanos, ao afirmar que:

Na verdade, não é preciso viajar muito longe para encontrar essa iniciação ao saber antropológico; a diferença é o melhor distribuído dos atributos humanos, e a ascese não será menor numa favela, numa cadeia, num terreiro de candomblé, sempre que durante a sua pesquisa o etnógrafo viva nesses lugares. Isso nem sempre é possível, nem tentador, e o pesquisador buscará modos de graduar sua exposição a esse modo espinhoso de viver que os outros têm.

Semelhantemente, como carecem ser familiarizadas as culturas de povos longínquos, acredita-se que a etnografia em espaços urbanos possibilita compreender as formas de vida de grupos visivelmente “comuns”, mas que reclamam um olhar que busque desvelar o que têm a dizer para além do supostamente óbvio.

Com base nessa premissa, defende-se que a etnografia, como método de pesquisa em educação, toma assento nas investigações que buscam outra forma de dizer, buscam um código que possibilite levantar outras dúvidas acerca dos fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola, como diria Dauster (2007, p.32), numa postura de “apreensão de outras relações no exercício de pesquisa, em todos os sentidos, [...]”.

Godoy (1995, p.3) afirma que a etnografia em sua acepção mais ampla “abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo [...] e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”. Assim sendo, acredita-se que a etnografia atendeu às necessidades do estudo, dada sua preocupação em desnaturalizar e desinvisibilizar práticas cristalizadas pela/na cultura escolar, mas que, longe de serem naturais, são construções sociais e históricas, portanto simbólicas, ou seja, a etnografia ocupou-se de “mostrar que, entre outros fatores, as atitudes, os comportamentos e os gostos são socialmente construídos e nada têm de *naturais*, pois pertencem ao campo da cultura e das relações sujeito/sujeito e sujeito/objeto.” (DAUSTER, 2007,p.18), por conseguinte, a atitude de estranhamento dessas relações sociais

concretas foi o que possibilitou o questionamento e conseqüentemente a compreensão dos sentidos atribuídos pelos praticantes às suas práticas.

Ao longo de todo o trabalho, o desafio consistia em interpretar densamente as culturas, atentando para o todo da realidade escolar e focando naquilo que responderia às inquietações advindas da vivência no cotidiano da escola, posto que o revelar desse cotidiano requeria um pesquisador em movimento em direção à percepção da realidade em sua dinâmica, pensando o que se faz e como se faz, interrogando as práticas sociais e assim compreendendo seus significados. Práticas que, segundo Brandão (2002, p.157), necessitam ser percebidas como “sistemas amplos, complexos e profundos de feixes de relações interativas entre teias e tramas de símbolos e de significados”.

Se a escola é percebida sob as bases ecológicas e as práticas em sua amplitude, a apreensão desses sistemas ultrapassa o olhar esporádico; consiste em revisitar o cotidiano “desgastado” como afirma Brandão (2002), para só assim compreender como acionar “o acontecimento vivo e inesperado” que se desprende das camadas mais espessas da cultura escolar.

Pode-se afirmar que a pesquisa não se insere no campo das etnografias clássicas, aquelas ocupadas em buscar compreender os processos de vida de grupos/comunidades exóticas em que o pesquisador se isola nessas comunidades por longos períodos, a exemplo das experiências vividas por Malinowsky em seu trabalho de campo ao estudar os Trobriandeses (quatro anos); Wagner e sua ampla experiência entre os Daribi (entre idas e voltas por seis anos) e Geertz, em Java (dois anos), Bali (um ano e meio) e Marrocos (vários anos).

Diferentemente dessas etnografias, a imersão etnográfica a qual se propôs esta pesquisa se deu no espaço urbano, numa escola de Ensino Fundamental, que no horário noturno trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos. Nada obstante a proximidade geográfica, o espaço de pesquisa e os “nativos” já “conhecidos”, essa aproximação não dispensou o cuidado com cada entrada no campo, pois “está lá” (MALINOWSKY, 1976), requeria um exercício diário de revisão de “antigas” certezas e um esforço intelectual, fruto do respeito aos interlocutores/informantes da pesquisa.

Consciente dos limites dessa imersão no campo, ratifico a fala de Saéz (2013, p.136), quando nos faz entender que “em geral, a pesquisa fora dos campos tradicionais, e sobretudo a pesquisa urbana, costuma ser uma pesquisa de imersão limitada, onde o pesquisador convive com seus nativos um certo número de horas ao dia, mas mantém para si algum espaço

próprio”, com a clareza de que a prática etnográfica traduz-se não somente na descrição, mas na interpretação dessas culturas (GEERTZ, 2013).

O que na verdade importa é que essa prática se apoie na necessária compreensão da maneira de viver do outro a partir do ponto de vista desse outro e de sua cultura, à vista de que compete ao etnógrafo o papel de estudar as práticas e saberes dos sujeitos e grupos sociais, tendo a observação e as conversações como primordiais na interação com o “outro”, numa atitude de quem humildemente ‘nada sabe’ e, como recém-chegado, está para aprender com aquele que ‘tudo sabe’ sobre sua vida e suas formas de construção no espaço investigado. Não como alguém que com sua cultura, seus “pré” conceitos estuda *sobre*, ao contrário, com a postura de quem estuda *o/no/com o* outro, tendo claro que o diálogo não é *sobre* o outro, mas *com* ele. (GEERTZ, 2013).

O fato de “estar lá” e estudar a/na escola possibilitou a “descoberta” de um cotidiano escondido no seu “que fazer pedagógico”, o qual se produz e é produzido diuturnamente pelos praticantes desse lugar. Ciente de que “o trabalho de campo é o coração da pesquisa etnográfica, pois sem um contato intenso e prolongado com a cultura ou grupo em estudo será impossível ao pesquisador descobrir como seu sistema de significados culturais está organizado [...]” (GODOY, 1995, p.28), permaneci na escola assumindo uma perspectiva holística, no sentido de observar o máximo do que ali acontecia, procurando descrever o grupo pesquisado da forma mais ampla possível, atentando para os aspectos que incidiam diretamente sobre os fazeres desse grupo, buscando descobrir como construíam seu sistema de significados, como se desenvolvia e influenciava o comportamento de todo o grupo.

2.3 Tentativas de etnografar a escola: com quais ferramentas?

Definida a abordagem metodológica, restava a “descoberta” dos instrumentos de coleta. Definição que levou em consideração: a) os modos de fazer etnografia; b) o processo de interação com os jovens estudantes na/da EJA; c) o estudo no/do cotidiano escolar.

A defesa de estudar o cotidiano escolar sustentado na etnografia como método de pesquisa, sinalizou uma série de questionamentos, dentre eles: a) porque as pessoas fazem isto?; b) porque fazem o que fazem?; c) porque os estudantes se envolvem, ou não, nesses fazeres?; d) quais os sentidos que há no modo de fazer isto?

Estar na escola exigiu a tomada de consciência de que essa instituição não é um espaço homogêneo envolto em acontecimentos que o credenciam a ser menos complexo. Longe disto, a escola é lugar de muitas vozes, construído pela multiplicidade daqueles que o

praticam. Um território tensionado a partir de negociações e/ou transgressões, enfim, uma “maquinaria” movida por vidas.

Inteirada da complexa engrenagem que envolve a “maquinaria escolar” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), não buscava encontrar uma escola que na sua totalidade tivesse o entrelaçamento descrito anteriormente, mas, numa tomada de posição frente ao estudo, determinei-me por “escavar o cotidiano” pesquisado garimpando as preciosidades que daquele lugar brotariam a partir do estudo dos acontecimentos – as práticas escolares – que outrora me pareciam triviais, mas que, com o exercício do “olhar etnográfico”, reconfiguraram-se tomando novas formas.

Com base nisto, os instrumentos de coleta foram revistos, pois que alguns já não cabiam no desenho da pesquisa, a exemplo dos grupos focais, em razão de que não dariam conta nem da pesquisa etnográfica nem do diálogo com “os jovens mais jovens”.

Após dias e dias de observação dos coletivos juvenis nos vários espaços da escola, pude perceber como as tecnologias domina[va]m suas relações e práticas cotidianas. O uso constante dos artefatos tecnológicos portáteis, como tablets, celulares, smartphones, dentre outros, dentro ou fora do espaço das salas de aula me fez pensar sobre a importância desses equipamentos nos processos de constituição das juventudes contemporâneas e que a inserção dessas tecnologias no processo de coleta possibilitaria uma aproximação mais efetiva com os jovens. Dessa reflexão surgiu a compreensão do uso da fotografia como uma ferramenta de coleta, visto ser uma prática frequente entre os estudantes fazer *selfies*.

São as novas configurações dos “usos do espaço e tempo escolar”, vinculando o tempo da escola ao compasso da vida, tornando evidentes as demandas de uma escola que, conforme defendeu Castro (2000), dispõe-se a reordenar-se institucionalmente tanto no que diz respeito aos tempos quanto aos espaços, as novas relações com o conhecimento, e, por conseguinte, a construção de identidades propondo-se a uma “intervenção radical na cultura”, seja na escola ou nas práticas sociais.

Configurações que têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores, a exemplo de Rita Severo (2014) que nos resultados de sua tese de doutorado intitulada: “Enquanto a aula acontece: práticas juvenis des-ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos”, tratou das práticas ambivalentes nos espaços e tempos escolares e trouxe para o centro das discussões o fato de que um dos rituais que está sob tensão nessas práticas, é justamente “o uso dos tempos e as novas tecnologias em sala de aula”, que tem tensionado as práticas de alguns professores. Nesse sentido, Garbin e Severo (2013, p.72) chamam atenção para o fato de que:

Muitas vezes é possível que, ao invés de prestar atenção às explicações dos professores, os alunos estejam ouvindo músicas, partidas de futebol, fazendo fotos, exibindo imagens de festas, entre outras condutas. Apesar de nem todos os alunos disporem de aparelhos celulares com todas essas tecnologias, elas acabam intervindo na dinâmica das aulas. A maioria dos alunos não chega a receber nenhuma ligação, mas esses aparelhos permitem a introdução não prevista pela escola de elementos voltados ao lazer e entretenimento, em um espaço que, tradicionalmente, foi projetado como o lugar da “ordem” e da “concentração”.

As observações das autoras se encaixam perfeitamente em várias situações observadas, fossem nas salas de aula, nos espaços de circulação, em situações permitidas ou não, por necessidade ou pelo ato de resistir e transgredir a ordem instituída, como se pode perceber no excerto de uma das situações observadas:

Hoje é segunda-feira, dia dezessete de novembro de dois mil e catorze. Às 19h20 a aula é de ciências e as duas turmas estão juntas na sala de projeção para assistir ao filme “O milagre da vida”. O professor orienta que os estudantes que devem assistir ao filme e formular seis perguntas que deverão ser respondidas para um debate na semana seguinte(...). A sala está escura (...), enquanto o filme é exibido, alguns estudantes fazem selfies e sem nenhuma preocupação com o que está acontecendo na aula, manuseiam seus celulares fazendo um grande número de luzinhas que mais parecem vaga-lumes se acenderem por toda a sala.

O uso dessas tecnologias em sala de aula tem se naturalizado, tornando-se uma prática comum entre os coletivos juvenis e manifesta culturalmente entre esses agrupamentos, todavia é uma prática repudiada pela cultura escolar visto que desordena os tempos e espaços instituídos para o ensino. Rompem-se as fronteiras, deslocam-se os centros da cultura escolar em descompasso com as culturas juvenis. Os jovens se conectam a outro lugar, o espaço da sala de aula é ultrapassado; caem as fronteiras entre o espaço físico e o virtual e nesse espaço encontram-se e constroem novas formas de interação desterritorializando por completo o espaço da sala de aula. São as “tribos juvenis da/na internet” das quais falou Garbin (2003), pois mesmo que nem todos estejam conectados à internet naquele momento, essas “tribos” sempre encontrarão mecanismos para estarem juntas.

Há divergência de opiniões entre os profissionais da escola pesquisada quanto à permissão ou não do uso dos celulares em sala de aula ou mesmo da possibilidade de esse artefato deixar de ser um vilão e passar a fazer parte do processo de ensino, como se pode perceber nos excertos a seguir, o excerto 1 traz uma conversa com uma pessoa que fica na biblioteca da escola no horário noturno; ela já trabalha na escola há vários anos e, como a sala da biblioteca fica próxima ao pátio onde os alunos se congregam nos horários de intervalo ou nas “fugas”, a mesma consegue ouvir muitos “desabafos” dos jovens. O fragmento 2 traz o registro de uma observação de uma reunião do Conselho de Classe.

1. Quando se trata do trabalho com projetos, eles se envolvem. Cada um trabalha de acordo com suas habilidades. Eles são incríveis, criativos. Se for em sala de aula, reclamam. Se for atividade extra sala, se souberem não vem. A gente acha que o X está no uso do celular, mas poderia se usar os aplicativos do celular para beneficiar a escola e a sala de aula.

2. É a reunião do Conselho de classe e os professores apresentam como um dos pontos de discussão, o uso dos celulares em sala de aula. Alguns se mostram totalmente contrários a permissão do porte e manuseio dos aparelhos no interior das salas de aula e defendem punições mais duras para os que insistirem em transgredir. Há os que dizem que pedem para os telefones serem colocados perto do quadro e só pegam de volta no fim da aula. Outros sugerem a construção de um contrato de convivência que proíba o uso dos telefones na aula e há ainda um quarto grupo que defende que o telefone pode ser usado desde que para fins pedagógicos. (Notas do DCE)

Os excertos evidenciam diferentes posições em relação à presença do celular nas salas de aula, algumas em defesa de um uso racional e voltado para as atividades escolares e outras ainda mantendo firme a separação entre o mundo dessas tecnologias e o mundo da sala de aula. Posições que se completam no sentido de que se percebe um movimento de flexibilização das fronteiras rígidas impostas pela cultura escolar que insiste em não reconhecer que a presença dessas tecnologias tornou-se inerente às culturas dos estudantes.

As falas dos profissionais da escola (professores ou não) traz à tona um conflito que permeia o espaço escolar e coloca no centro do debate a necessidade de a instituição redefinir suas práticas, num processo de resistência, subvertendo a ordem conservadora da cultura escolar.

Possuir os celulares e seus acessórios e poder exibi-los parece que se tornou parte do vestuário das tribos juvenis. Em vista dessa constatação e do intenso uso desses artefatos nas mãos dos estudantes, inferi que estar atenta às tecnologias que movem os jovens em interação, seria vital no processo de pesquisa, pois as práticas culturais juvenis vivem inevitavelmente mergulhadas nesse mundo mesmo que nem todos tenham, porquanto alguns até pedem emprestado dos colegas e desfilam pela sala de aula e pelos corredores da escola numa performance de quem está “interligado”. Isto posto, logo após a apresentação do estudo para os estudantes, procedeu-se o cadastro dos voluntários da pesquisa e assim tive acesso a alguns contatos como telefone, e-mail e redes sociais por onde circulavam.

A partir da lista de contatos dos voluntários na pesquisa, criei alguns mecanismos de aproximação com os estudantes, dentre eles convites para que os alunos fizessem parte da minha lista de “amigos no *facebook*”. Tempos depois me “antenei” de que o *whatsapp* era a rede mais acessada pelos jovens, até mais que os e-mails e o *facebook*. Logo, criei um grupo no *whatsapp* intitulado: “*O Melhor da Escola João Batista... as pessoas*”.

Essa iniciativa era o que faltava para consolidar a aproximação com os estudantes, uma vez que, acessando o grupo do *whatsapp*, as conversas se davam de modo menos formal. No espaço virtual, os estudantes se mostravam mais, sentiam-se livres das amarras institucionais para conversarem e fazerem suas postagens, fossem elas imagens, vídeos com mensagens, hinos evangélicos, dentre outros. O virtual era um espaço desterritorializado, uma terra de ninguém e de todos ao mesmo tempo, onde podiam falar sobre tudo e a qualquer tempo. Diante disto, tomei as providências para contatar os estudantes, até que numa quarta-feira, dia 22 de outubro de 2014, enviei a seguinte mensagem:

Turma bacana da Escola João Batista, este é um grupo das pessoas que participam de nossa pesquisa. É um espaço onde podemos nos encontrar mais facilmente e conversar sobre tudo que quisermos. Vamos nos aproximar um pouco mais tá? Se quiserem podem me chamar de Diva, é como todo mundo me chama e se vocês também tiverem outra forma de serem chamados é só dizer, tá? Vocês são o melhor da EJB! Boa noite! Bom final de semana e tudo de bom para tod@s!!! (Excerto de uma conversa no grupo do whatsapp).

O modo como foi feito o chamamento ao coletivo jovem aproximou-me significativamente dos estudantes, pois nos encontrávamos diariamente no *whatsapp*, marcávamos encontros para conversarmos na escola, trocávamos curiosidades, mensagens, vídeos, desejos de tudo de bom, felicidades e por aí segue.

Aos poucos, foi possível perceber quem eram aquelas pessoas, o que faziam, quais seus circuitos dentro e fora da escola, enfim, algumas especificidades, a exemplo da fé que professavam, os trabalhos que realizavam, as múltiplas formas de comunicação que usavam desde a “zoeira” até as falas mais sérias do tipo “*deixe de brincadeira, esse é um grupo sério menino*”. O diálogo estabeleceu-se com os “*tímidos*”, os “*amostrados*”, os “*silenciosos*”, os “*tagarelas*”, os “*recatados*” e os “*resenheiros*”, recebi mensagens como “[...] *acho ótimo quando você está conversando conosco*”. Destarte, perdeu força o papel rígido da professora, como era chamada, que observava de fora a escola e as salas de aula, e vai entrando em cena o papel da estudante, que estava lá para aprender com o que acontecia naquela instituição.

Desse modo, as observações foram complementadas por outras ferramentas que possibilitaram alargar a leitura das culturas no espaço escolar e, nesse sentido, as conversas ampliadas estiveram presentes ao longo de toda a coleta, bem como as entrevistas etnográficas’ coletivas e individuais, os questionários utilizados nos estudos exploratórios, as fotografias e as ferramentas de interação em rede.

2.3.1 As observações participantes, abertas, sistemáticas, informais.

[...] as práticas apenas podem ser acessadas por meio da observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas somente tornam acessíveis os relatos

das práticas e não as próprias práticas. [...] a observação permite ao pesquisador descobrir como algo funciona ou ocorre.
(FLICK,2009,p.203)

O ato de observar constitui-se o primeiro momento de qualquer pesquisa; mais especificamente da pesquisa antropológica e deve ser entendida como um processo de observação da vida cotidiana.

Dado o primado da coleta à observação, a caminhada na pesquisa etnográfica perpassa essencialmente pela capacidade do pesquisador-observador se posicionar no seio da comunidade estudada, não no sentido de ser igual ao outro, mas reconhecendo-se como ser cultural, estuda espaços e práticas culturais, estabelecendo uma relação de empatia necessária à aceitação e participação desse pesquisador no campo, do contrário, como afirma Flick (2009, p.210), não seria possível capturar a “perspectiva interna do campo estudado, e, ao mesmo tempo, sistematizar o *status* do estranho”. Exercício duplamente desafiador, visto que, como afirma Michael (2009,p.53), “a observação participante não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel do etnógrafo para facilitar sua coleta”. Logo, observar é função primeira e contínua na prática etnográfica.

Cavalleiro (2010) tecendo algumas considerações acerca da etnografia no contexto escolar, afirma que a observação sistemática dos fenômenos de interesse para o estudo dos fatos é uma das ações que constitui a abordagem etnográfica no contexto escolar. Segundo a autora, observar requer atenção ao contexto atentando para a emergência dos acontecimentos que serão selecionados e observados em maior profundidade, é o momento em que se dá a “ocorrência” bem como sua incidência e reincidência.

Flick (2009) apresenta três fases da observação participante: a primeira consiste na “observação descritiva”, a contemplação que fornece as primeiras leituras dos cenários e das pessoas, como o próprio nome diz, são as primeiras ‘descrições’, são estas que, mesmo ainda meio sem foco certo, sustentam a segunda fase da observação.

A segunda fase consiste num olhar mais direcionado, “focalizado” nos processos e problemas levantados inicialmente e que conduzem a um refinamento das questões mais objetivas da pesquisa, é o momento em que, na visão de Cavalleiro (2010), identifica-se “a ocorrência” que será objeto de aprofundamento na “observação seletiva”, pois, como o próprio nome refere, essa última etapa da observação participante concentra-se em “encontrar mais dos indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa.” (p.208). É o momento das observações em que o “olhar treinado” busca a compreensão dos aspectos de maior relevância.

Ainda nesse sentido, Flick (2009, p.203) ajuda-nos a compreender que a observação participante na pesquisa etnográfica tem como características:

a) um interesse especial no pensamento e na interação humana; b) localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana; c) uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana; d) uma lógica e um processo de investigação ilimitada, flexível, oportunista, e que requer redefinição constante daquilo que seja problemático; e) uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade e qualitativos; f) o desempenho de um ou mais papéis de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos no campo; e, g) o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações.

As características da observação participante creditam-na a ser o instrumento de coleta que leva o pesquisador a mergulhar no campo assumindo a perspectiva de membro, influenciando e sendo influenciado pelo que é observado, mas mantendo o cuidado com o necessário estranhamento. Todavia, é preciso ter claro que a condução do estudo etnográfico em campo requer do pesquisador a compreensão da impossibilidade do controle de todos os elementos no processo de pesquisa, já que a captura da vida em tempo real não garante o êxito, se pensarmos que não há garantia de que naquele dia, naquele horário e naquela atividade algo acontecerá. Devido a essas limitações a observação não garante que todos os fenômenos serão capturados nas situações observadas.

Pode-se dizer que a observação participante configura-se como uma estratégia de campo que se ajusta a outros tantos processos de coleta de modo a obter o maior número possível de informações sobre esse campo e, a partir do processo de triangulação das várias fontes, tornar visível o invisível.

Pensando a observação participante como ação primária do participante-observador-participante, sua valorização constitui “a expressão de uma posição ético-política voltada para a melhor e mais rica compreensão dos fenômenos sociais, tendo como base o respeito aos indivíduos e grupos investigados”, conforme argumentação de Jorge Velho (2005,p.13) na apresentação da quarta edição brasileira do livro “Sociedade de Esquina”.

Posição que rejeita os julgamentos morais e/ou intelectuais fabricados pelo olhar da academia ou mesmo por minhas prévias ideias acerca de quem são e o que fazem as pessoas naquele contexto. É importante observar as práticas verbais e não verbais e as práticas pedagógicas, bem como as pessoas em ação e seus comportamentos concretos buscando a maior fidelidade possível ao que está sendo visto e não embeber as descrições em um olhar preconcebido.

Em se tratando desta pesquisa, as situações de observação deram-se em várias frentes, desde as observações iniciais, ou seja, as observações “descritivas” sempre acompanhadas das

notas no DCE, onde nada era deixado de lado pois qualquer fato poderia ser importante posteriormente, até o momento da observação “seletiva” dos acontecimentos eleitos na observação focalizada que serão profunda e sistematicamente estudados.

As situações de observação aconteceram entre agosto de 2013 e maio de 2015. Foram 115 dias na escola e, em todos os momentos, a observação se constituiu condição inerente à estada no campo e ao estudo da vida. Durante a pesquisa, no ano de 2013, as idas à escola aconteciam sempre às terças-feiras e durante os anos de 2014 e 2015 sempre que possível estava na escola todos os dias, as observações começavam muitas vezes já no turno vespertino, por volta das 14h00, pois sentia a necessidade de olhar a escola desde cedo e não somente no horário da aula dos estudantes da EJA, no noturno.

Como todo processo de construção do iniciante na etnografia, o prelúdio das observações também não se deu de forma tranquila, posto que precisava esperar para sentir-me confortável à estada prolongada num espaço estranho. Uma dessas situações registrada no DI narro abaixo:

Confesso que por mais que esteja consciente do papel que devo desempenhar na pesquisa etnográfica, sinto-me “forasteira” ao chegar a escola já no horário vespertino e me deparar com estudantes e professores diferentes. Mesmo com o apoio da gestão da escola e da informante-chave, ficar ali, na sala dos professores, pelos corredores da escola ou em qualquer outro lugar, traz um certo desconforto. Sinto vontade de ir embora e nunca mais voltar, mas ao mesmo tempo me pergunto: como “tomar pé da situação” se não insistir em olhar para esse cotidiano que agora me apavora? Sinto que é necessário vencer essa fase de insegurança, desconforto e incerteza, pois amanhã devo estar aqui novamente.

Desse modo, foram feitas diversas tentativas de “tomar pé da situação”, algumas delas frustradas. Talvez tenha batido na porta errada ou feito uma pergunta inconveniente. Vivia o dilema descrito por Foote Whyte (2005) quando descreveu sua entrada no campo ao pesquisar Cornerville.

Na verdade, o simples fato da imersão no campo não deu sentido a tudo que acontecia a minha volta e pensara como Whyte (2005) que numa atitude de humildade afirmara ter “a impressão de que fazia algo importante”, mas não conseguia explicar nem a si mesmo “do que se tratava”. (Idem, p.318). No/com o campo fui aprendendo que às vezes era melhor não perguntar nada, porque até para perguntar é preciso saber o que, quando e a quem, do contrário seria melhor não fazê-lo e simplesmente ficar ali, parada, “na esquina” de algum cruzamento na/da escola observando, não sei bem o que ou quem, só observando.

Ao longo da estada no campo, as observações tomaram direções diferentes conforme os objetivos da pesquisa e tornaram-se eixos centrais do olhar: a) os cenários da pesquisa: o

cotidiano escolar e seu entorno e b) os interlocutores/informantes na pesquisa, as pessoas da escola e os estudantes da EJA.

Para melhor treinamento do olhar, foi estruturado um roteiro de observação com alguns encaminhamentos que orientavam para onde e o que observar considerando o que era necessário enxergar.

Enquanto “cavava” algumas conversas ampliadas com as pessoas nos vários espaços da escola, procurava ajudar em atividades como: ornamentar murais, separar roupas e materiais no almoxarifado, fazer cartazes, auxiliar no cozimento dos alimentos da merenda escolar, montar apresentações em *power point* para apresentações da escola ou para as aulas de alguns professores, enfim, quando solicitada, ajudava em algumas situações, sempre tendo o cuidado de “não influenciar o grupo, porque queria estudar a situação da maneira menos afetada possível por minha presença”, conforme Whyte (Idem, p.305) alertara em seu trabalho, pois apesar de estar em busca da perspectiva do outro, não podia tornar-me o outro - o nativo.

Em algumas situações, as observações davam-se de modo menos sistematizado, o que não significa que fossem feitas aleatoriamente. A sistematização se deu com a elaboração do roteiro de observação que objetivou apreender os pormenores na produção da vida escolar. Esse roteiro tinha a função de nortear o olhar conforme descrito certa feita no DI.

Tenho um roteiro de observação do qual não me afasto quando estou na escola e principalmente na sala de aula, do contrário sentirei dificuldades para fixar o olhar naquilo que realmente é necessário. Tento não perder nenhum detalhe das aulas, das conversas paralelas, dos agrupamentos, das alegrias, enfim, dos comportamentos humanos, seja dos docentes e/ou dos discentes. Confesso que não tem sido nada fácil, mas tenho apurado o olhar no sentido de desnaturalizar práticas e comportamentos cristalizados, para ver além da aparente obviedade dessas práticas. Procuro “estranhar”. Tenho observado os acontecimentos cotidianos na/da escola sempre fazendo registros fotográficos e/ou gravações, bem como produzindo meu diário descritivo e/ou reflexivo. As observações e conversas nos corredores, na sala dos professores, no almoxarifado, na sala da direção e em tantos outros lugares, têm possibilitado pensar as entrevistas etnográficas.

No que diz respeito às observações de sala de aula, em um total de 40 em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, totalizaram noventa e uma horas e trinta e cinco minutos de observação, registradas em 180 páginas de dois cadernos de campo, além das “descrições densas” (GEERTZ, 2013) de reuniões como conselho de classe e planejamentos, encontros entre a gestão e as famílias, bem como as atividades que mobilizavam os estudantes dentro ou fora do espaço escolar.

Da mesma forma que a entrada na escola e as observações do seu espaço não se deram de forma tão tranquila, a aproximação com as salas de aula não foi diferente, apesar de já estar na instituição há algum tempo. Essa constatação registrei certo dia no DCE:

Hoje, quinta-feira, dia 11 de setembro de 2014. É o primeiro dia de observação nas salas de aula. Estou tensa apesar de já estar há meses na escola e me sentir meio enturmada com os estudantes [mais]jovens e com os professores da EJA. Apesar disto, temo que minha presença cause algum desconforto ou mesmo provoque uma situação de aula que não é do feitio da escola. Uma situação que foge à regra para melhor ou para pior. Não sei muito bem o que ou para onde olhar, mas me apoio no roteiro de observação, ele pode me dá algumas “luzes”. Pretendo observar o contexto da sala de aula, as expressões verbais: as expressões linguísticas, elogios, depreciações, gírias, e assim por diante. Pretendo ainda observar as expressões não verbais como: a produção dos processos de aproximação e distanciamento, os comportamento que evidenciam a formação de vínculos e os laços de amizade, de aceitação, rejeição, preconceito, superioridade e inferioridade, os sentimentos, os comportamentos, as interações, os agrupamentos e por fim, as práticas pedagógicas materializadas nos processos de ensino e aprendizagem, nas relações entre professores e estudantes, se o que é ensinado propicia a reelaboração ou a mera reprodução do saber, enfim, quero ver se as culturas dos estudantes são ou não mobilizadas nas práticas docentes no interior da sala de aula e se estes processos promovem conexões entre a cultura escolar [os conteúdos, as normas disciplinares, a avaliação, entre outras] e a cultura dos estudantes.

O relato traz à cena a preocupação em ter clareza de para onde o olhar deveria ser direcionado, buscando apoio nas questões de partida da pesquisa, nos objetivos propostos e no roteiro inicial. Continuava “caçando-me”, na tentativa da autoconstrução no campo, pois acredito no que dissera Cardoso (2004, p.103): “[...] a formação do pesquisador propõe o planejamento de todas as fases de seu trabalho, mas não o prepara para ver com olhos críticos seus humores, cansaços e infortúnios enquanto observador participante; e nem explicita o mecanismo pelo qual se chega a descobrir novidades”.

Para além da escola, perambulei pelas ruas do bairro a observar o entorno da escola, as pessoas e suas práticas; conversei com alguns moradores, intencionando uma aproximação que possibilitasse garimpar nos relatos suas impressões quanto à comunidade e à escola.

A busca motivou a participação em festas da comunidade junto à escola, passeios com professores e alunos em momentos de lazer, festas organizadas nas casas dos professores e até mesmo a experiência de ir ao campo no transporte público e sentir de perto esse momento na vida das pessoas. Falando de forma metafórica, diria que as observações serviram de âncora e plataforma. Como âncora, fincando-me no solo do cenário pesquisado, trazendo segurança para partir daí, projetar-me em um voo mais alto e, como “plataforma”, avistar os fatos necessários à compreensão do fenômeno estudado.

2.3.2 O diário de campo, de investigação, de pesquisa, íntimo, etnográfico

O diário de campo é, de longe, o principal elemento técnico e metodológico da pesquisa etnográfica. Até o ponto de que poderia se dizer, com pouquíssima margem de erro, que uma pesquisa etnográfica sem diário de campo não é uma pesquisa etnográfica. [...] o diário de campo é um artefato simples. [...] é um diário no sentido estrito do termo. Isto é, uma anotação, dia a dia, de tudo que acontece na pesquisa, desde os incidentes de tipo administrativo até as dúvidas, as depressões e os acessos de raiva do pesquisador, passando pelas frutíferas conversas com os nativos e pelas ideias brilhantes que surgem cá e lá na mente do etnógrafo.
(SAÉZ, 2013 ,p.165)

Na epígrafe que abre esta subseção, Sáez (2013) define bem qual a importância do diário na pesquisa etnográfica. Não importando muito o predicado a ele atribuído, se de campo, de pesquisa, íntimo (WEBER, 2009), etnográfico (MALINOWSKY, 1976) ou outro qualquer, como afirma a epígrafe, é a ferramenta que caracteriza a pesquisa etnográfica (SAÉZ, 2013) e sem ele nada do que foi feito se fez, mesmo sendo “um artefato simples” é nele que são anotadas diariamente todas as informações/impressões do campo. É a ferramenta onde, a partir de uma escrita diária, documentam-se os “esquemas mentais” e os “quadros sinóticos completos” com anotações sobre crenças e práticas relevantes [ou não] que possibilitam a compreensão do estudo.

Os “quadros sinóticos” são os quadros que trazem uma visão geral de todo o conteúdo estudado, ou seja, uma espécie de quadro síntese resultante das observações diretas e das informações [in] diretamente recebidas quando da estada no campo. É no diário onde, segundo Malinowsky (1976), registram-se “todos os fatos ao alcance” dos olhos e das mãos.

O diário de campo etnográfico como ferramenta de coleta teve sua origem na literatura de viagens de Malinowsky (1976), Geertz (2013), Wagner (2012) entre outros antropólogos, os quais no papel de pesquisadores-observadores vivenciaram a experiência da pesquisa prolongada em contextos específicos.

Constitui-se parte expressiva do ofício do etnógrafo, pois se apresenta como uma ferramenta indispensável ao pesquisador na sua lida no campo. É o lugar do registro diário da observação participante, no qual se relata a experiência do antropólogo na relação com os povos estudados, o que dizem, o que fazem e o que pensam. É uma forma de ordenação das notas e um instrumento de autodisciplina que funciona como um aparelho de acompanhamento e controle da investigação, pois nele se descreve, se reflete e se produz o conhecimento, orientando a subjetividade e o papel do investigador no campo.

A construção do diário é parte indispensável da pesquisa etnográfica e considera a observação direta dos comportamentos culturais do grupo pesquisado. Nesse sentido, nunca se deve esquecer de registrar no diário etnográfico, desde o início das coletas, os fatos, desde

aqueles menos relevantes até os mais significativos, sejam eles estranhos ou familiares, de modo a montar um mapa das práticas culturais presentes no contexto estudado. Dessa utilização decorre sua importância referendada por Weber (2009, p.158-159), quando afirma que:

É no diário de campo que se exerce plenamente a ‘disciplina’ etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador. É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles.

As falas de Weber (2009) cuidam de endossar a singularidade do lugar ocupado pelo diário de campo que evidencia a “disciplina” à qual deve se submeter o pesquisador. Desse modo, no exercício da “disciplina etnográfica” (WEBER, 2009), apropriei-me de duas “facetas” dessa ferramenta – “o diário da pesquisa e o diário íntimo”, o que não significa a existência de escritos estanques, mas distintos a partir dos objetivos de cada um.

Apesar das especificidades de cada diário, os registros complementavam-se e isso possibilitou a revisão contínua dos apontamentos na condição de pessoa e pesquisadora. São escritos que não carecem obrigatoriamente de uma escrita “unitária e coerente [...] mas ordenados pela sucessão temporal” (SAÉZ, 2013, p.165-166) e constituíram o arsenal empírico e “auxiliar da memória”, aos quais podia recorrer a qualquer tempo, mesmo que terminada a coleta, para assim proceder à leitura das informações, tratamento destas e produção dos dados, conforme específico a seguir:

2.3.2.1 O diário de pesquisa

O “diário de pesquisa” trazia em seu bojo as Notas de Campo (NC), as quais englobavam os retratos dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição do espaço físico, os relatos de acontecimentos particulares, a descrição das atividades e comportamentos particulares, bem como o comportamento do observador como instrumento da coleta. (BUGDAN; BIKLEN, 2010), enriquecidas com os Comentários do Observador (CO), que eram pequenas anotações feitas junto às notas de campo “destinadas ao registro do que o investigador vai pensando e sentindo, à medida que faz as suas observações. [...], cujo objetivo é o de estimular o pensamento crítico sobre aquilo que observa [...]” (BUGDAN; BIKLEN, 2010, p.207; 211). Por conseguinte, as notas de campo tomavam uma amplitude maior com o auxílio dos comentários acerca das mesmas.

Ao longo da coleta, tive três cadernos brochura, todos com páginas numeradas e uma margem ampla à esquerda, feita de próprio punho, onde escrevia os comentários e fazia outras proposições a exemplo dos registros acerca das inquietações que o campo trazia, da proposição de outras pesquisas e leituras, e ensaiava as categorizações iniciais, enfim, a margem era meu manual de sobrevivência no campo.

Nos cadernos, foram descritas as impressões do campo, as especulações teóricas e conceituais, as hipóteses [in]úteis, a ingenuidade e os enganos, o movimento de ir e vir na [re]definição do desenho da pesquisa, as anotações sobre o que via, ouvia e percebia, enfim, era o espaço do “etnógrafo intelectual”. São cadernos marcados por papéis afixados nas laterais das páginas com as temáticas que emergem das observações, a exemplo de: *a descrição do pátio externo da escola como lugar dos encontros entre os estudantes jovens, pontos de intersecção entre as culturas, reflexões/sistematizações*, entre outros.

Também compõem os registros, as datas e horas dos acontecimentos, as descrições detalhadas das observações e um mapa das salas, ou seja, como e onde os estudantes se posicionavam em cada aula observada. Para produção dos mapas, inspirei-me na etnografia de Whyte (2005) que traz na quarta edição de “Sociedade de esquina: revisitado cinquenta anos depois” a construção dos mapas apontando os lugares ocupados pelos homens da esquina nas reuniões no clube, o que lhe dava a possibilidade de analisar os agrupamentos e assim por diante.

Posso afirmar que meu diário “de pesquisa” cumpriu o papel de guardar os registros que me dariam a condição de sempre [re]ver o campo e as informações que trabalhadas produziram os dados da pesquisa.

2.3.2.2 O Diário íntimo

Já o “diário íntimo” era meu diário secreto. Nele imprimi uma escrita fluida, ‘menos acadêmica’ e mais reflexiva, mas nem por isso perdeu seu rigor científico. Fiz apontamentos e reflexões a partir de alguns referenciais teóricos que auxiliariam na leitura dos dilemas conceituais que envolviam a pesquisa, registrei cada etapa da estada no campo, bem como a produção e aplicação das ferramentas de coleta. Essa perspectiva do diário trouxe a parte mais reflexiva das notas de campo, não com a intenção de fazer terapia, mas de melhorar as notas. Foram escritos desprovidos da obrigatoriedade da escrita diária, própria do diário de pesquisa. Não se constituiu um caderno brochura, mas foi escrito diretamente no computador. São páginas e páginas que ajudam a lembrar as etapas da pesquisa, refletir acerca dos sentimentos que envolveram cada etapa da estada no campo: a entrada, os dias e dias de

observação, a participação nas atividades da escola, os ganhos e perdas, as alegrias e tristezas, as [in]certezas, o medo do erro e a vibração dos acertos. Tudo estava registrado nele. Assim foi possível redefinir os passos seguintes na/da trajetória. A seguir, trago um fragmento desse diário que pode ilustrar um pouco o que foi dito:

Sexta-feira, dezenove de setembro de 2014. Estou vivendo o dilema de estruturar os materiais que tenho coletado. A grande questão é: como estruturar os materiais? Que critérios utilizar para estruturar o que fora coletado? De que modo estruturar a coleta? Como fazer e o que fazer com essa 'parafernália' que tenho coletado desde o mês de abril a partir das observações participantes, das descrições densas, das conversas em profundidade, observações da chegada dos alunos, das salas de aula, das reuniões pedagógicas. Tento entender as rotinas e compreender como se processam e entrecruzam as culturas - escolar e juvenis -. Sinto-me como descreveu Foote Whyte, em "Sociedade de esquina", (2005), quando narrava o desafio de estruturar os materiais coletados no estudo sobre Corneville para começar escrever alguma coisa.

As anotações no diário íntimo possibilitaram a autoavaliação, pois funcionaram como espaço de introspecção e múltiplas reflexões. Nele, cumpriu-se a tarefa de registrar as "agruras" da trajetória, o lugar onde ficou registrado o outro lado da construção da pesquisadora, onde se pode enxergar a pessoa do etnógrafo.

2.3.3 Os estudos exploratórios

Os estudos exploratórios apoiaram-se nos princípios defendidos por Piosevan e Temporini (1995, p.319), quando ressaltam que "a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido e que se deve buscar sempre ampliar o conhecimento". Esses estudos oportunizaram uma "visão geral, de tipo aproximativo" (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.69) com os sujeitos da pesquisa e seu universo cultural. Podendo assim afirmar que os elementos trazidos pelo estudo exploratório contribuíram para uma leitura inicial do cenário e das pessoas, sinalizando um ponto de partida que direcionou o melhor olhar para o que realmente seria importante pesquisar dentro do universo de possibilidades apresentado pela pesquisa.

Nesse sentido, o começo das atividades em campo confirmou a necessidade de obter informações prévias acerca de quem eram os estudantes e professores da EJA, e assim os estudos exploratórios foram utilizados como recurso adicional à pesquisa e serviram de base para melhor materialização de seu desenho, incumbindo-se de um primeiro contato com a situação a ser pesquisada, apontando algumas "descobertas". Ainda foram responsáveis pelo aprofundamento das hipóteses que se construía bem como trouxeram à tona alguns elementos da vida da escola e das pessoas, o que propiciou a familiaridade com o contexto. Assim, os estudos exploratórios se deram em duas etapas: a) a partir do estudo dos

documentos oficiais e dos ficheros dos estudantes e, b) com base nos questionários para estudantes e professores.

No primeiro momento, importavam-me os documentos que trariam uma visão mais ampliada da educação na rede, a exemplo do Plano Municipal de Educação (PME), a Proposta Pedagógica da EJA para a rede, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar que trariam a forma de organização da escola. Esses documentos possibilitaram enxergar as políticas postas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como a consecução dessas políticas na escola.

Os ficheros individuais dos estudantes ficavam arquivados na secretaria da escola e, como nos diz Budgan e Biklem (2010, p. 181-182), “são particularmente elaborados e importantes. Incluem relatórios psicológicos, registros de todos os testes, registros de frequência de aulas, comentários ocasionais do professor [...]”. Por seu potencial informativo, os ficheros apresentavam-se como valiosa fonte de informação visto que acompanhavam os estudantes ao longo de suas trajetórias na escola.

Foram estudadas as “pistas” deixadas nos registros acerca das relações que os estudantes estabeleceram com a escola ao longo dos anos e assim conhecer o que havia sido dito acerca dos mesmos em outras épocas para poder comparar a existência ou não de uma relação de identidade com a escola e suas práticas.

2.3.4 As entrevistas etnográficas como “conversas cordiais”

A caminhada do etnógrafo no campo exige dele todo um cuidado com os “diálogos” mais ou menos elaborados que vai tecendo junto aos sujeitos. Esses diálogos são aquilo que na pesquisa se convencionou chamar de “entrevista”. Sáez (2013, p.160), advogando em favor das entrevistas, afirma que “são eventos que se inserem dentro das práticas comunicativas em vigor no campo”. Todavia, faz-se necessário atentar para o fato de que é preciso “saber quando perguntar e quando não perguntar, e também que perguntas fazer”, conforme chamara atenção Whyte (2005, p. 303), dado que sair interrogando as pessoas todo o tempo e em qualquer lugar pode dificultar a coleta e o estabelecimento da harmonia necessária à conversa.

A entrevista como ferramenta de pesquisa só deve ser usada quando o pesquisador já construiu uma relação de confiança com os sujeitos a ponto de se sentirem à vontade para numa situação face a face, expressarem seus sentimentos. O entrevistador precisa ter claro que a entrevista não é simplesmente um fruto que precisa ser colhido em determinado tempo.

Realizar entrevistas não deve ser um ato mecânico, sem envolvimento, mas uma atividade onde as pessoas estão em interação, onde se estabelece um processo de interlocução,

que “é o sangue da pesquisa etnográfica”, por isso requer todo um cuidado com sua produção. Ao tratar da entrevista em seu aspecto mais formal, Saéz (2013, p.160-161) já alertava para essa produção ao afirmar que:

[...] esse modo de interrogar onde as respostas devem achar seu lugar dentro de um quadro organizado pelas perguntas, na etnografia deve apenas aparecer quando a pesquisa já se encontra numa fase madura, tendo passado por um período suficiente de observação, escuta e diálogos e entrevistas muito mais informais, onde o entrevistador não pergunte no sentido estrito do termo, mas sugira temas e interesses e acompanhe liberalmente os rumos – que às vezes podem lhe parecer erráticos- da conversa. Esses diálogos abertos são os que nos darão subsídios para, mais adiante, poder fazer, se for necessário, indagações muito mais direcionadas; na etnografia nunca pode se fazer ao contrário.

Nas falas de Saéz (2013), há uma defesa das entrevistas na pesquisa etnográfica, ressaltando que esta não deve ser um “fruto temporão”, tardio, mas que a ordem das interlocuções, a princípio, priorize as situações mais abertas, “os diálogos e entrevistas mais informais”, que deixem os interlocutores livres das amarras que envolvem os acordos para uma entrevista formal, por isso o autor é enfático ao afirmar que “na etnografia nunca pode ser o contrário”.

Desse modo, há um endosso de que a entrevista como ferramenta de coleta na pesquisa etnográfica, só deve acontecer quando o pesquisador já vivenciou momentos de conversa, diálogos, escutas, observações e quando “a pesquisa já se encontra numa fase madura”, ou seja, quanto mais tempo o pesquisador estiver no campo antes da aplicação dessa ferramenta, maior será o êxito na realização da mesma.

A entrevista toma sentido ao longo do processo de investigação, no âmbito da observação participante, desde que seja compreendida como conversas que se dão geralmente sem a presença de um artefato tecnológico como o gravador. São as conversas pelos corredores, na sala dos professores, nas salas de aula, nos intervalos entre as aulas, no recreio, no horário da merenda e em muitos outros lugares. Momentos tão ricos em detalhes, quanto as situações de entrevista formal.

Flick (2009, p.159), com base em Spradley (1979), afirma que a entrevista etnográfica deve ser encarada “como uma série de conversas cordiais nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes”. É nessa perspectiva que as entrevistas são tomadas na pesquisa, como “conversas cordiais”, no sentido de que pesquisador e pesquisados já convivem há algum tempo no mesmo espaço e que paulatinamente vivenciam os processos de interação que os aproxima e os permite um diálogo mais aberto, o que dá à entrevista formal a sensação de continuidade da conversa.

Se pensarmos a entrevista em sua perspectiva acadêmica, ela se distingue das conversas cordiais no momento em que requer do pesquisador atenção para: (i) a necessidade de uma solicitação específica – a formalização do aceite por parte do entrevistado; (ii) exige explicações etnográficas por parte do pesquisador que deve esclarecer as razões da pesquisa, seu objetivo bem como agradecer pela participação, sempre que se fizer necessário, deixar claro o porquê das anotações e do uso ou não do gravador, o tipo de pergunta e a forma de perguntar; (iii) a estruturação das questões etnográficas, ou seja, descritivas, estruturais e questões de contraste. (FLICK, 2009).

As questões descritivas são aquelas que podem ser utilizadas em todos os tipos de entrevista e são formuladas de modo a estimular a expressão do informante, possibilitando desse modo uma maior interação entre entrevistado e entrevistador. São questões amplas que pedem uma descrição verbal sobre um tópico, um evento, sobre pessoas, objetos, entre outros, sendo que o objetivo é iniciar a conversa.

Por outro lado, as questões estruturais levam em consideração a necessidade dos informantes apresentarem exemplos, conceituações, ou seja, mostrarem seus conhecimentos sobre determinado assunto. Já as questões de contraste, “permitem ao etnógrafo descobrir as dimensões de significado que os informantes utilizam para diferenciar os objetos e eventos de seu próprio mundo” (MICHEL, 2010, p.40), são aquelas formuladas quando se pretende fazer comparações, contrastar algo.

Em se tratando de nossa pesquisa, as entrevistas etnográficas informais – as conversas – aconteceram ao longo de toda a pesquisa, em qualquer momento ou lugar, com funcionários, com professores, com o pessoal da merenda e da limpeza, com gestores, com os estudantes na escola ou a caminho da escola, no transporte coletivo, na chegada à escola, montando murais, fazendo fotografias, no lanche, no recreio, nas festas, nos convites para passeios de lazer e assim por diante. Isto foi possível graças ao caráter de “informalidade” e a imprevisibilidade dessas conversas. No entanto, em quase todas as oportunidades em algum lugar eu guardava um papel, um caderno, um bloco de notas e logo que possível, discretamente, fazia meus rabiscos e depois “passava a limpo”. Se não houvesse condição de fazer isto, logo que chegava a casa, sentava-me em frente ao computador e fazia os registros antes que fosse pega pela memória e esquecesse os detalhes do evento.

Nas entrevistas etnográficas formais, a pesquisa previa conversas coletivas e individuais com estudantes e individuais com os professores. Assim, ao longo da permanência no campo, tentava perceber quando a pesquisa estaria na sua fase “mais madura” para proceder a esse tipo de entrevista. Mesmo considerando esses momentos como “conversas

cordiais”, estas só aconteceram a partir de outubro de 2014, mais de um ano após os primeiros contatos com a escola. Tempo necessário para que tanto pesquisados quanto pesquisadora se conhecessem e tivessem estruturado uma relação de confiança, tempo satisfatório para que através das observações participantes fosse possível situar-me quanto às práticas vivenciadas na escola, conhecendo melhor as pessoas e os processos de trabalho por elas vivenciados, compreendendo o que acontecia para então aprofundar, nas entrevistas, os aspectos que acreditava serem de maior relevância.

Devido a isto, até o encerramento do ano letivo de 2014, que se deu no dia 13 de fevereiro de 2015, com os estudantes das turmas pesquisadas, foram realizadas três entrevistas coletivas perfazendo um total de três horas e quarenta e dois minutos de conversa e, 14 entrevistas individuais totalizando nove horas e cinquenta e cinco minutos de conversa. Já com os professores as entrevistas aconteceram entre os meses de março e abril de 2015, num total de cinco entrevistados sendo um do sexo masculino e quatro do sexo feminino, totalizando cinco horas e vinte e cinco minutos de conversa. Todas as entrevistas formais foram gravadas com consentimento dos entrevistados e a transcrição foi realizada com ajuda do programa “Express Scribe Transcription Software”.

2.3.4.1 Conversando – coletiva e/ou individualmente com os [jovens] estudantes

As entrevistas coletivas tomaram inspiração nos “grupos de discussão” como método de pesquisa, defendidos por Weller (2010), segundo a autora, os grupos de discussão “como método de pesquisa começaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude”, em razão de que “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.” (WELLER, 2006, p.246).

Tal defesa se sustenta a partir da busca pelo “conflito” que toma forma no interior dessas discussões, para a pesquisadora o foco do método é a “discussão”, o momento da efervescência suscitado a partir do tema que circunda o encontro. Na análise dos grupos de discussão, a valorização se dá pelo coletivo e não pelas falas individuais, já que se quer saber o que é comum aos jovens entrevistados. Daí a necessidade de outros momentos para aprofundar os temas conflitantes, fase que a pesquisadora chama de “saturação”, são os temas que emergem nas “discussões”, as recorrências que são levadas ao aprofundamento nas análises.

Os fundamentos dos grupos de discussão não foram tomados em sua totalidade nesta pesquisa, já que não foi preocupação, nesses momentos, evidenciar as falas que emergiam do

conflito, mas todas as falas individuais e/ou coletivas foram consideradas, pois cada participante tinha relevância ímpar à compreensão dos processos culturais por eles vivenciados.

Tomando a liberdade de reinventar a técnica da “entrevista coletiva com jovens”, optei por assim chamar, compreendendo a importância do caráter da coletividade, em busca da via de acesso que permitisse a reconstrução dos diferentes contextos sociais, bem como “a análise dos epifenômenos”, ou seja, os fenômenos que de algum modo estariam atrelados ao que estava sendo discutido. Aquilo que emergiria como pertencente às culturas dos jovens, mesmo não dependendo destes, as questões originadas a partir do que fora dito pelos entrevistados e que estão relacionadas “ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros”, como afirmara Weller (2006, p.246). Isto era o que realmente interessava na reinvenção do método.

A opção pela entrevista coletiva se deu ao perceber que ela possibilitaria um maior diálogo, um processo de interação mais sólido entre os jovens, e com eles oportunizando ao entrevistador investigar os universos juvenis, suas culturas e posições em relação à escola. Nos processos de negociação para estruturação dos momentos das entrevistas coletivas, constatou-se a resistência por parte de alguns estudantes quando sugerido que os estudantes “*de menor*” das duas turmas se juntassem em uma das salas de aula da escola.

Foi possível perceber que do discurso dos jovens emergia um distanciamento, uma não identidade com seus pares. Não se tratava apenas de uma separação organizacional e geográfica entre as turmas, mas da construção de um sentimento de “diferença”, pois, mesmo que aproximados etariamente, essas diferenças urgiam entre eles a ponto de alegarem “*vou nada para aquela sala, ali só tem bagunceiro*”, ou ainda quando diziam “*quero nada sair da minha sala, vou pra lá de jeito nenhum.*” Desse modo, apesar das práticas não diferirem das dos demais jovens, os estudantes da Turma “B” não se reconheciam junto a seus pares.

Os poucos estudantes “*de menor*” presentes na Turma “B” referendavam o discurso da adultez e da velhice quando diziam “*naquela sala só tem maloqueiro, lá eu não aprendo nada, é um barulho que ninguém aguenta*”. O discurso da “*organização das turmas*” por idade se assentava no pressuposto da necessidade de melhor estruturar o processo de ensino aprendizagem.

Apesar disto, a primeira entrevista etnográfica coletiva aconteceu no dia 20 de outubro de 2014 em uma sala de aula da escola e contando apenas com os jovens da Turma A, visto que os jovens da Turma B não compareceram e objetivou a promoção do diálogo entre os

jovens mais jovens na/da EJA buscando levantar as percepções/impressões sobre si, sua comunidade e a escola e assim mapear alguns dos elementos constitutivos de suas culturas.

Assim, a constituição do coletivo juvenil que compôs o grupo de discussão possibilitou uma maior liberdade, sendo que após muitas conversas entre eles o coletivo jovem se automeou como “*jovem aprendiz*” e, dado o recorte das juventudes adolescentes, foi possível identificar o coletivo de discussão do tipo “geracional”, aquele que traz em seu bojo as “características comuns de um mesmo grupo etário, muitas vezes em contraposição às gerações mais velhas” (WELLER, 2006, p.246).

A entrevista durou 70 minutos. O coletivo era formado por treze (13) estudantes com idade entre 15 e 17 anos, sendo nove (9) homens e quatro (4) mulheres, os quais em sua grande maioria moravam nos bairros e comunidades próximas a escola. Grande parte deles já trabalhava em atividades como ajudantes de pedreiro, domésticas, vendedoras, ajudantes de mecânica entre outras.

Um coletivo que, apesar de sua homogeneidade etária, posicionava-se de diferentes formas quanto à estada na EJA. De um lado estão os que se sentiam deslocados, acreditavam ser vistos como “bagunceiros e desinteressados” e de outro lado, aqueles que por já trabalharem acreditavam que a EJA “*dá mais certo*”.

A operacionalização dessa atividade seguiu algumas das orientações para encaminhamento e condução dos “grupos de discussão” de Weller (2006, p.249; 251), a saber, a) a elaboração de um tópico-guia “com alguns temas que pudessem servir como estímulo para a discussão entre os jovens”, e b) a construção de um relatório “que contemple informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e à situação da entrevista”. Um pouco da reflexão sobre a condução da entrevista, sobre os entrevistados e a entrevistadora está descrito no excerto de meu diário de campo a seguir:

Anteriormente fiz “os combinados” com os professores, a direção e a coordenação da escola para a estruturação da primeira entrevista coletiva com os estudantes. Não houve objeção a realização da atividade. Chegou o dia, segunda-feira, 20 de outubro de 2015. A sala estava organizada, as cadeiras e mesas em círculo, o gravador estrategicamente posicionado, mas meio “camuflado” para não chamar tanto a atenção. Aos poucos, os estudantes que aceitaram o convite para esse momento de diálogo e interação, foram chegando. Era nosso primeiro encontro formal. Seguindo as orientações de Weller (2006) para constituição dos “grupos de discussão”, pedi que o coletivo sugerisse um nome para aquele grupo e, após muitas discussões, se automearam “Jovens Aprendizes”. Coletivo composto por nove jovens do sexo masculino e quatro do sexo feminino sendo seis deles evangélicos e os demais católicos. Quase a totalidade deles solteiros. Oito trabalham em atividades como: pedreiro, ajudante, entregador de compras, embalador no mercado, atendente na panificação, entre outras. A grande maioria reside no Bairro Planalto, “a Cohab Nova”, mas alguns são das circunvizinhanças como as comunidades de Quati e Valentim. Em meio a heterogeneidade do coletivo, há o subgrupo dos “quietinhos” e dos “avoadinhos”.

Confesso que, no início, me senti tensa, não sabia como na verdade o grupo se comportaria diante de uma atividade que “exigia” certa disciplina do corpo e das falas. Na verdade, sai meio frustrada. Mesmo durante a entrevista, tomava-me o sentimento de não estar encaminhando bem o momento, talvez por algumas falas que se distanciavam do que era discutido, talvez pelas conversas paralelas ou mesmo pelo fato de que só o grupo dos “avoadinhos” participava mais. A timidez dos “quietinhos” era tanta que eles mal abriam a boca. Tenho a sensação de não ter alcançado a totalidade do objetivo esperado, mas isto faz parte do trabalho do etnógrafo, tentarei rever a condução da próxima entrevista e os critérios para a constituição do coletivo.

As expressões “avoadinhos” e “quietinhos” como categorização da heterogeneidade dos estudantes na/da EJA emergiram nessa primeira conversa com a fala de uma das alunas jovens, quando demarcou as subdivisões que permeiam o grupo dos estudantes. A jovem se referia às diferenças entre eles quanto à posição que ocupavam de participantes ou não nas/das aulas e quanto às formas de se verem e serem vistos pelos professores e os demais profissionais da escola.

Heterogeneidade que evidencia agrupamentos que se destacam, como o subgrupo dos “comedidos”, “os quietinhos”, os estudantes de perfil silencioso, tímido, calado e quieto, os mais reservados, não gostam de se colocar em público por isso são de pouca conversa, o que não significa que não participem ou mesmo não se interessem pelas aulas.

Nas falas dos estudantes, e segundo o que se pode perceber pelas observações, os “quietinhos” são geralmente os estudantes maiores de idade, “que por serem mais velhos, pronto, na cabeça do povo são “quietos”. Alguns estudantes denunciam que “às vezes eles nem sabem muita coisa dos assuntos”, mas pelo fato de que “não dão trabalho porque está na idade certa” de estudar na EJA, é o grupo “o preferido dos professores”, pois “mesmo que não participem tanto das aulas, não atrapalham.

Por outro lado, o subgrupo dos “avoadinhos”, que independentemente de serem esforçados ou não, “se forem mais novos”, naturalmente “tiram o sossego do povo da escola”. Não importa se a pessoa é nova e quieta, se ela é nova, pronto já é um “avoadado”, não se liga em nada, não sabe de nada, não quer nada. Tá fora do lugar, porque é novo e tá estudando a noite. Veio só pra “zuar”, diferenciam-se dos demais pelo nível de “tagarelice”. Muitos deles vivem *distraídos*, são “estabanados” e chegados a uma boa confusão, não param quietos, entretanto são muito comunicativos e por isso estão sempre falando, mesmo que a conversa nada tenha a ver com a aula e, muitas vezes, não costumam copiar os apontamentos da aula. A juventude problema, pois está sempre fora do contexto da escola.

Os jovens e suas culturas plurais que desordenam a estrutura e a organização instituída, como bem dissera Garbim (2013), foram o subgrupo que mais contribuiu com a

entrevista apesar de muitas vezes se dispersarem e/ou mudarem o centro de interesse repentinamente.

A fala da jovem traz um tom de indignação quanto à classificação dos jovens em “bons alunos” ou não, conforme a idade, referendando a etarização como condição para o ingresso dos estudantes na EJA, o que produz um explícito desencontro entre juventudes e escola, no sentido da valorização etária dos sujeitos para essa entrada.

Apesar de toda a discussão acerca do direito dos jovens à escolarização na EJA, a validação desse direito, por diversas vezes, nas falas e práticas dos profissionais da escola, esteve atrelado à ideia de uma “idade própria, uma idade certa”, o que está legalmente proclamado no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, quando referenda que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” E nessa “idade própria”, no pensar que ainda envolve alguns profissionais na EJA, não cabem os “*avoadinhos*”, os jovens “*de menor*”. No entanto, estes sujeitos nada mais são que cidadãos de direito, os quais por força de lei ocupam os espaços que lhes pertence.

Pode-se inferir que as identidades pensadas a partir de padrões de comportamento pré-fixados perderam seus espaços. A partir de Baumam (2007; 2010), podemos afirmar que vivemos a “liquefação das formas sólidas”, dos estereótipos que criaram formas de vida “sólidas” moldadas à luz da razão, inerte, imóvel e sem a participação dos sujeitos. A contemporaneidade se “dissolve” e junto com ela, nesse solo movediço, as “juventudes líquidas” reconfiguram suas existências e formas de ocupação do tempo/espaço.

É possível perceber a gestação de desencontros na produção da vida escolar na/da EJA quando os discursos adultos referendam uma separação “naturalizada” entre as juventudes. Separação não só arquitetônica “*cada idade em uma sala*”, mas uma separação simbólica, a qual demarca os territórios e evidencia o distanciamento até mesmo físico entre as pessoas jovens e as pessoas adultas, consubstanciando a existência de dois mundos dentro de uma mesma escola e do processo de escolarização.

Apesar desses desencontros, não há unanimidade entre os estudantes jovens porquanto que um mesmo grupo apresenta pontos de vista distintos. O que demonstra o nível de maturidade e satisfação, ou não, com a escola e nesse sentido, há por certo entre os depoimentos, os que referendam a escola e a estada na EJA como um lugar de acolhimento quando afirmam que “*no horário da noite as pessoas tratam a gente melhor. [...] A escola é importante para quem quer estudar, agora para uns que só ficam fora da sala, passeando, zoando, só vem pra tirar onda, [...]. Os professores nos incentivam a continuar e se*

empenham em ensinar as pessoas que não tem muita facilidade de pegar as matérias.” Por outro lado, ouvem-se as vozes que trazem a sensação de um conflito que diz respeito a forma como são vistos pela instituição, conforme dissera uma das estudantes que *“se os avoadinhos passarem pro lado dos quietinhos, vai passar a ser quietinho, mas se o quietinho passar pro lado de cá, há meu filho, aí ele vai levar a mesma fama”*. Esse grupo convive com a sensação de *“está sobrando na escola, está boiando”*, por perceberem o tratamento diferenciado que recebem por parte de algumas pessoas da escola. Tratamento que valida a concepção de juventude etarizada, nega as especificidades e complexidades desses sujeitos, produz um mal-estar que se naturaliza e contribui para perpetuação da invisibilidade dessas juventudes na/da EJA.

É possível pensar que a forma de ver os jovens mais jovens está carregada do estereótipo da “juventude como problema” o que contribui para generalizações que, por vezes, rotulam os sujeitos a partir de ideias preconcebidas socialmente.

A segunda entrevista coletiva aconteceu no dia 23 de outubro de 2014, três dias após a primeira, justamente para aproveitar que as turmas estariam com aulas vagas só com os estudantes da Turma “B”, a turma dos “*quietinhos*”, teve a duração de 60 minutos e contou com sete estudantes, num total de quatro homens e três mulheres com idade entre 18 e 45 anos.

A grande maioria do coletivo da Turma B já estudava junto há dois anos. Todos já trabalhavam em atividades como zelador, doméstica, manicure, cabeleireira, vendedora e alguns já eram pais e mães. Não foi possível perceber entre o grupo atitudes de preconceito, ao contrário, mostravam-se solidários e tinham em comum a preocupação com o bairro no que diz respeito à violência, à falta de saneamento básico e pavimentação, bem como de praças e áreas públicas de lazer.

A entrevista fluiu com tranquilidade talvez pelo número menor de alunos e o nível de diálogo estabelecido com o grupo. O registro abaixo evidencia um pouco desse encontro.

Hoje, 23 de outubro de 2014, é o dia da segunda entrevista coletiva, desta vez com os estudantes da 5ª Fase “B”. Desta feita, estudei um pouco mais acerca da condução da técnica e convidei todos os voluntários para este momento. Sentados em círculo, a partir das questões propostas no “tópico-guia”, os estudantes conversavam, discutiam as ideias, apresentavam seus pontos de vista, se contrapunham a outros em alguns momentos, ao tempo em que apresentam seus argumentos quando discordavam, e assim, em intensidades diferentes, todos participam da entrevista que se deu de forma fluida, foi gravada e transcrita na íntegra preservando sempre a identidade das pessoas e as formas de dizer.

Nessa segunda entrevista, diferente do que se pode constatar na conversa com os “jovens mais jovens”, a fala dos estudantes evidencia um sentimento de pertença vivenciado na EJA, como se pode constatar nas falas a seguir:

1. *Os professores dizem que somos diferentes, porque trabalhar e estudar a noite, realmente não é fácil;*
2. *Eu acho mais interessante porque eu tento usar o que aprendo no meu trabalho;*
3. *Eu gosto do silêncio, isso é muito raro a tarde;*
4. *Aqui você pode ouvir e falar, você se sente bem. De tarde basta você olhar pra cara de uma pessoa pra ela te quebrar no “cacete”.*
5. *A tarde é uma esculhambação. Os alunos não respeitam os professores.*

É possível afirmar que, ao narrarem sobre suas histórias de vida e experiências escolares, os estudantes tidos como “*diferentes*”, “*silenciosos*”, “*respeitadores*” ratificam as conexões com o mundo adulto, os sujeitos historicamente “destinados” à EJA, seja pela sensação de que estão no “lugar certo”, quando afirmam que “*se sentem bem para ouvir e falar*”, “*gostam do silêncio*” que não existe no turno da tarde, pois acreditam que “*a tarde é uma ‘esculhambação*” dado o fato dos estudantes mais jovens viverem o período de sua escolarização reconfigurando o tempo e o espaço escolar, bem como instituindo suas novas formas de ser. Um segundo ponto de conexão entre a escola e os estudantes se dá pelo encontro que estabelecem entre o mundo da escola e o mundo do trabalho quando afirmam ser mais interessante (a escola ou mesmo os saberes escolares) porque tentam usar o que aprenderam na escola para melhorar o trabalho.

A terceira entrevista aconteceu no dia 3 novembro de 2014 e priorizou a escuta aos os estudantes “*quietinhos*” que integravam o grupo dos “*avoados*” por serem jovens bem jovens identificados na primeira entrevista. A constituição desse grupo não desconsidera que o silêncio dos estudantes institui uma forma de linguagem, ou seja, no silêncio o indivíduo está a dizer algo, pode ainda esconder a resistência velada à estada naquele lugar, com aquelas pessoas, ou até mesmo evidenciar um grupo de estudantes tímidos, que não gostava de se colocar publicamente, e com a intenção de “capturar as falas dos silenciosos” foi pensada essa conversa com os jovens.

A conversa durou 70 minutos e contou com a participação de 10 estudantes sendo 6 homens e 4 mulheres. A maioria desse grupo ainda não trabalhava, todos haviam sido alunos da escola no horário diurno. Eram rapazes e moças que, no interior de seus subgrupos, interagiam alheios a tudo que acontecia na aula, construía um mundo onde tudo que dizia respeito à cultura escolar era transgredido, pois por sucessivas vezes observei alguns deles em voz alta, as trocas de mensagens nos celulares, as risadas, as idas e voltas entrando e saindo da sala de aula sem permissão.

O coletivo jovem dessa conversa era composto na sua maioria pelos estudantes do “fundão”, “a turma de trás” (BRANDÃO, 2013), ou ocupantes das fileiras laterais da sala de aula, os que geralmente não sentavam na frente ou nas posições ao centro da sala. Eram resistentes a mudar de sala ou mesmo formar grupo com colegas que estivessem fora do “nicho dos iguais”. Um espaço que, segundo Sacristán (2005, p.58), surge entre os ambientes familiares e escolares e que começa a funcionar nos lugares menos prováveis, desde “a ida à escola, no pátio de recreio, nas relações sigilosas mantidas nas salas de aula e no tempo livre”. É o lugar da transgressão, da resistência, um espaço não permitido aos (adultos) professores.

Grande parte deles morava nas circunvizinhanças da escola e fazia uso do transporte escolar. Não gostavam de falar, apesar disso, na maioria das vezes, copiavam as tarefas. Vários não possuíam aparelho celular nem se preocupavam em estarem conectados às redes sociais. Era um grupo que aparentemente vivia em um mundo paralelo que eles mesmos construíram dentro da EJA. Alguns pareciam deslocados naquele lugar, naquele turno, com aqueles conteúdos e ainda com saudades do tempo em que frequentavam aquela mesma escola “*durante o dia*”.

Ao tentar ouvir os silêncios dos “*quietinhos*” que pertenciam ao grupo dos “*avoadinhos*” foi possível constatar que alguns desses estudantes não se sentem à vontade na EJA. Dentre os fatores que levam a esses desencontros, confirmou-se o desestímulo pela escola enquanto instituição de educação formal, pelo fato de estudarem no horário noturno e viverem saudosos de seu tempo na educação diurna ou mesmo pelo fato de acreditarem que no turno da noite eles aprendem menos. É o que se pode perceber em falas como:

1. *Eu não acho nada da escola e acho que alguém só gosta de estudar quando não tem nada para fazer;*
2. *No começo eu não queria estudar a noite, foi porque eu não consegui vaga na outra escola, mas depois eu me acostumei, achei bom porque eu consegui um trabalho e fui trabalhar.*
3. *Acho que a tarde eu aprendia mais coisa do que a noite. Tem muitas coisas, mas é mais fácil;*
4. *A tarde é mais puxado. A noite é mais fácil. Eu consegui aprender mais estudando de dia.*
5. *Quando eu estudava a tarde eu gostava muito. A professora mandava ler, escrever. E a noite não. A noite manda uma pessoa e pronto. Ai para. Ela [a professora] escolhe uma pessoa e depois manda o outro. Ela diz comigo, você pode ler, ai depois diz, não você já leu, não precisa mais não.*
6. *Só estudo por estudar. Eu não gosto não de estudar, se eu pudesse eu estava era em casa, às vezes dá aquela preguiça ai você olha assim, eu vou ficar é em casa. Depois dá uma preguiça ai eu venho para a escola.*

O processo de escuta trouxe à superfície a visão de um coletivo que está na EJA, mas que não estabelece contato maior com a educação para as pessoas adultas, seja pelo horário em que é ofertada, seja pelo processo metodológico desenvolvido ou mesmo pelo fato de que

estar naquele lugar não fora escolha desses jovens, os quais se sentem deslocados do seu lugar comum; a educação de seus pares que se consolida no horário diurno; basta atentar para o fato de que esses silêncios podem ser a forma de linguagem que referenda a distância existente entre os jovens e a Educação de Jovens e Adultos.

Em se tratando das entrevistas etnográficas individuais, a intenção fora ouvir o maior número de estudantes e assim aprofundar alguns aspectos levantados tanto nas entrevistas coletivas quanto nos estudos exploratórios. Assim, essas entrevistas foram realizadas em dias, locais e horários previamente acordados com a direção da escola, com os professores que liberariam os alunos nesses horários e com os próprios estudantes. Para essas conversas, foi considerada a estrutura da entrevista etnográfica com as questões descritivas, estruturais e de contraste.

As entrevistas tomaram o formato de narrativas, visto que era dada aos estudantes toda liberdade para falarem. Podiam discorrer sobre tudo o que quisessem a partir da questão inicial apresentada e, com base nas falas iniciais, outras questões foram trazidas, são os “epifenômenos”, aos quais Weller (2006) se referia.

As situações vividas ao longo da estada no campo e os mecanismos de aproximação utilizados com os estudantes possibilitaram a construção de um sólido vínculo de amizade entre a pesquisadora e os voluntários da pesquisa, a ponto de que no momento das entrevistas, as “conversas mais formais”, não houvesse nenhum impedimento para que os estudantes “*se abrissem*” ao diálogo. Em vista disso, essas entrevistas tomaram o curso de “conversas cordiais” e transcorreram num clima de tranquilidade, cumplicidade, descontração e respeito às histórias de vida dos estudantes.

Dessas conversas, podiam participar todos os voluntários que estivessem disponíveis para tal. Assim, o coletivo configurou-se heterogêneo em sua diversidade etária e de gênero, mas com um número significativo das duas turmas pesquisadas. Assim, foi possível conversar com 14 jovens, sendo seis (6) homens e oito (8) mulheres com idade entre 16 e 33 anos,

Um dado revelador, se pensarmos as juventudes pelo viés das idades, é que o coletivo que se apresentou para essas conversas, pode ser caracterizado em pelo menos três subgrupos. Um primeiro é o das juventudes “adolescentes”, oito (8) no total, um segundo grupo, os realmente “jovens”, com idade entre 18 e 29 anos e o terceiro são os “adultos”, os que já ultrapassaram a “faixa” das juventudes. Com essa formação, pode-se perceber que a tônica das conversas foi substanciada pelas falas dos “jovens bem jovens” e é deles que vem o maior contributo para a compreensão da construção da vida no/do cotidiano escolar na/da EJA.

O “ouvir disciplinado”, do qual nos fala Oliveira (2006), levou-me a mergulhar no mundo desses estudantes. Mundo repleto de histórias, umas alegres, outras tristes ou mesmo confusas, mas histórias de pessoas diversas que trilha[va]m os mais diferentes percursos, mas que por algum tempo se encontra[va]m em um mesmo lugar – a sala de aula. Histórias perpassadas pelos desafios e conflitos inerentes à construção de suas identidades como pessoas e a estada na escola, conforme identificado nos relatos de três dos estudantes “mais jovens” e de um estudante jovem-adulto.

Vamos começar por Vânia: uma jovem de 16 anos, pele clara, católica, que estuda na escola desde os seis, mora na comunidade chamada Quati, tem pai falecido, mãe agricultora e vem de uma família de oito irmãos, sendo que cuida dos seis menores e ainda estuda durante a tarde no Projovem Adolescente. É uma estudante tímida, não costuma falar nas aulas, nem faltar às aulas, é organizada, companheira e solidária com seu grupo, todavia, quando afrontada “*vira bicho do mato*”. Ocupa a fileira junto à parede e mantém um ciclo de amizade fechado. Nossa conversa durou 29 minutos e em alguns momentos a jovem chegou a ficar emocionada ao relatar suas histórias. Um pouco desta conversa segue no excerto abaixo:

Como aluna eu participo de algumas coisas e sempre quando o professor passa algum trabalho eu acho que é difícil eu fazer, né, faço às vezes, mas às vezes não faço. Eu não faço por falta de tempo. Eu não trabalho, mas minha mãe trabalha. Eu fico em casa cuidando dos meus irmãos. Ajeito a casa, aí meio dia tenho que ajeitar os meus irmãos para ir para a escola. Ao todo somos oito, seis são menores que eu, só tem uma que é mais velha do que eu. Todo mundo mora na mesma casa e tem uma que é encostada a mim que já casou né? Aí eu tenho que arrumar eles, botar pra ir pra escola, arrumar a casa de novo, ir pro Projovem à tarde, a partir de duas horas e vou pra casa e demoro um pouco e venho pra escola. Apesar dessa correria todo dia, eu gosto de vim pra escola. Não sei dizer porque, só sei que me dá vontade. [...]. Não é só por causa dos amigos, é a vontade de vim. Eu queria que a noite fizesse os trabalhos da tarde. A tarde é mais puxado. Mas a tarde os alunos não tem trabalho. (Entrevista etnográfica individual, 15.12.14)

Jason é um jovem de 16 anos, pele morena e professa a fé católica. Precisou estudar à noite porque começou a trabalhar como ajudante de pedreiro durante todo o dia, mas já exerceu o ofício de ajudante de marceneiro. É um jovem tranquilo, reservado e de poucas palavras. Senta-se na fileira do fundo, ladeado por seu pequeno grupo de amigos. Em nossa conversa de 35 minutos, entre outras coisas, afirmou que:

A escola vai me ajudar no trabalho. A escola serve pra no futuro eu conseguir um emprego melhor, não viver trabalhando de servente né? Eu quero mudar a minha vida e a escola tem participação nisso. Porque se não tiver estudo e não souber ler, a pessoa não consegue trabalhar nem de gari. [...] Eu não gosto não de vim para essas coisas de escola como festa e gincana. É porque a pessoa tá meio enfadado, aí chega na escola, festa. Minha festa é em casa, deita e vai dormir. Eu gosto de aula de escrita e leitura, só. [...] Se eu estivesse estudando a tarde eu já tinha passado, eu já estava perto de passar e estudando a noite não. Estudando a noite dá preguiça de vim, a pessoa se enfada, aí... eu não sei como eu vim hoje. Só por interesse, porque eu cheguei seis e meia em casa, ainda tive que fazer um “bocado” de coisa

[...] ai quando eu sai de casa, sai sete e dezenove. Ai eu disse eu vou entrar na segunda aula, mas eu ainda cheguei na primeira aula. (6.1.15)

Breno é um jovem “descolado” de 17 anos, pele clara e sem religião definida, segundo ele. Oriundo de São Paulo, era seu primeiro ano no horário noturno. É um jovem meio reservado, mas não tímido. Como os demais jovens de seu tempo, faz algumas brincadeiras, mas no geral não gosta de atrapalhar as aulas. Gosta de se auto fotografar e de atividades “com mais animação” como ele mesmo disse. Mostra-se “sempre na moda”. Suas formas de ser jovem o credenciam a “não estar nem aí pra o que dizem”. Seus cabelos estão sempre arrumados de modo a não deixá-lo passar despercebido: usa gel, faz desenhos e cortes, pinta com cor diferente e por aí segue. Durante a conversa que durou 38 minutos, fez várias pausas, mostrou-se tímido e emocionado chegando a “encher os olhos” em alguns momentos da conversa, mas compreendeu que não precisava se preocupar com o que responder. Era só dizer o que pensava, e ele disse:

Gosto de vir pra escola. Eu trabalho e estudo. Eu venho não é porque não tenho nada pra fazer em casa, é porque eu fico pensando no meu futuro, por isso, fico pensando no que eu quero, fico vendo os outros falarem, fico pensando nas coisas que passam na televisão, fico pensando, imaginando... ai eu reflito. [Fez-se um longo silêncio. Momento de tensão. O jovem estudante pôs as mãos sobre os olhos marejados e chorou. Quando se restabeleceu, disse.] A escola pode me ajudar a refletir. [...]. A noite é mais fácil, a aula é mais fácil. Eu acho que o cara reflete mais, uma coisa assim. Porque a tarde [...] não sei, mas é melhor a noite. O cara aprende mais. E porque eu estou trabalhando, arrumo trabalho. (15.12.14)

Anderson é um jovem alto, pele clara e evangélico. Tem 33 anos, também proveniente de São Paulo. Estudava na escola há apenas dois anos e trabalhava como faxineiro num grande centro comercial da cidade. Optou por participar da conversa porque “acha interessante”. Como ele mesmo disse, era “um sobrevivente, pois viu a morte de perto”, e assim trazia em sua trajetória as marcas da perversidade da sobrevivência nas ruas onde fora jogado ao ser expulso de casa ainda criança. Em nossa conversa Sua narrativa é um relato emocionado, voz embargada e olhos marejados que ao mesmo tempo se enchem de brilho e esperança. Uma história de superação, fé e perseverança.

Sou um sobrevivente! Fui menino de rua, após ser jogado fora feito lixo, filho adotivo, era um desafeto para minha mãe. Após a morte de meu pai, ainda com onze anos de idade, minha mãe me expulsou de casa. [...] Vi a morte de perto. [...] Depois de muitas reviravoltas resolvi voltar a estudar. Tentar de novo. A escola pra mim tá sendo muito importante nessa parte da vida que estou voltando [...] sei lá... acho que estou voltando a viver um pouco, porque tive uma infância meio conturbada e não tive como estudar. Estudei só até um certo tempo e hoje em dia estou voltando a lembrar um pouco da minha infância assim porque eu estudei muito pouco tempo, estudei só até a 5ª série; ai fiquei tentando esses anos, tentando estudar, mas esse trabalho não deixava. E a escola é muito importante pra mim, porque é onde eu comecei. Nesse retorno fui bem acolhido pela escola e pelos colegas de turma. O retorno a escola significou um recomeço. Se olharmos bem o começo de uma criança é a escola, quando ele começa andar, já começa ir pra

escolinha. Esse é o começo do ser humano. [...] O professor da noite entende um pouco mais, porque ele também tá na mesma faixa etária de idade. Ele também sabe das dificuldades de trabalhar e estudar. A escola da EJA, a noite, é importante porque é uma fase da vida que você nem imagina estudar mais. E às vezes você pega o desafio para tentar passar por cima dele. (17.12.14).

Os relatos dos “mais jovens” levantam uma série de questões acerca dessas juventudes na Educação de Jovens e Adultos. São pessoas que ainda muito cedo começam a vivenciar uma situação de escolarização que, talvez, se pudessem escolher, estariam “*estudando à tarde*”, porque “*a noite enfada muito*”, porque “*é melhor estudar de dia do que a noite. A pessoa tá despreocupado. Dormir tarde pra acordar cedo é ruim demais*”, mas que dada a necessidade de se autoproduzirem a partir da “*inserção no mundo do trabalho*”, porque “*já completaram a idade*” ou ainda por outras questões que demarcam a entrada no mundo adulto como “*casar*” e “*ter filhos*”, são “*obrigados*” a frequentar as salas de aula da EJA.

São jovens com ocupações diversas – “*ajudante de pedreiro*”, “*auxiliar de oficina*” ou mesmo “*cuidando dos irmãos mais novos*” – e trazem nas falas as contradições entre certo saudosismo das relações que ficaram na educação diurna e a defesa de que “*é melhor à noite porque arrumo trabalho*”. No entanto, apesar do cansaço, das especificidades inerentes ao currículo da EJA e das relações, nem sempre amistosas, com os estudantes de mais idade, os jovens são unânimes em ressaltar o papel da escola na consolidação de seus projetos de futuro e melhoria de vida.

Já os relatos de Anderson evidenciam questões não levantadas nas falas dos demais jovens como o fato de perceber a escola como a possibilidade não só de retomar seu processo de escolarização, mas como um “*um recomeço*”, conforme dissera em vários momentos. Uma narrativa que confirma o que Andrade (2007, p.58) chamou de “*processos escolares [...] marcados por trajetórias acidentadas*”. Há um discurso de ter encontrado seu lugar na Educação de Jovens e Adultos ao defender as relações que se estabelecem entre o professor e os estudantes, pois acredita que “*o professor da noite entende um pouco mais, porque ele também tá na mesma faixa etária de idade. Ele também sabe das dificuldades de trabalhar e estudar*”.

Confirma-se a heterogeneidade, não só geracional, que invade as salas de aula da EJA e traz consigo as múltiplas juventudes culturais, muitas provocações e uma só educação. Talvez esta seja um das maiores inquietações que persegue os professores e os demais profissionais das escolas ao se depararem com o processo de juvenilização dessa modalidade de ensino que ao longo de toda a história construiu um discurso de uma educação pensada para os adultos. Discursos que, por força histórica e resistência da instituição escolar,

perpetuam-se e junto com eles, negam-se/invisibilizam-se as juventudes num espaço que lhes é de direito, mesmo após seu reconhecimento legal.

As histórias que brotaram das entrevistas etnográficas retratam um pouco da vida de jovens com semelhanças e diferenças. Diferenças no sentido de seus processos de vida, nas razões pelas quais chegaram a EJA e até mesmo nos argumentos que utilizam para defender ou não a educação na qual estão mergulhados. Assemelham-se ao conceberem a escola como “*lugar do futuro*” para os jovens mais jovens, pois a reconhecem como produtora de um tempo porvir, um tempo que trará melhores possibilidades de alcance de seus sonhos e segundo eles “*a escola tem parte nisso*”, mas também quanto a suas histórias de vida assinaladas por situações de luta e ao mesmo tempo por um desejo de superação de sua condição anterior a entrada na escola. Jovens que, apesar das diferenças etárias, nutrem a crença na importância da escola como partícipe no/do processo de construção de suas histórias.

2.3.5 Fotografando

[...] não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo humano e, conseqüentemente, que não sejam antropológicas à sua maneira. Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo.
(ETIENNE SAMAIN, 1995,p.7)

Como dissera anteriormente, a consecução dos objetivos da pesquisa em tela mostraram-se instigadores no que diz respeito ao estabelecimento do diálogo com os coletivos juvenis. A partir daí, buscava um instrumento que fizesse parte do universo cultural dos jovens e que pudesse ser utilizado na coleta. Até observar que os jovens em seus processos de interação, simpatizavam se autorretratar, fosse para postagens nas redes sociais ou somente pelo prazer de admirar-se. Nesse momento “*saquei*” que se autorretratar era uma das atividades mais prazerosas dos jovens que tinham essa tecnologia em seus aparelhos celulares. “*Sacar*” é um termo nativo dos coletivos juvenis e trata do momento em que se descobre algo, que se torna visível. É o que Magnani (2012) chamou de “*sacada*”, o que, segundo o autor, é “o momento mágico” do/no encontro com o outro.

As tradicionais ferramentas já em uso, como o diário de campo, as observações e as conversas [in]formais foram vinculadas às novas técnicas que incorporam a fotografia às pesquisas em educação, pois como dissera Boni e Moreschi (2007), o texto por si só não basta, a fotografia também não, mas ambos proporcionam “o sentido e a significação”

necessárias à reconstrução e ao estudo das culturas, visto que serve como documento, pois as imagens não são apenas “recursos visuais”, mas “agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural.” O uso da fotografia na pesquisa percebe “a importância crescente da imagem nos estudos antropológicos” e se sustenta sob as bases da antropologia visual. (BONI; MORESCHI, 2007, p.137-139).

O processo se deu a partir da compreensão de que as fotos desencadeavam conversas produtivas entre os jovens, permitiriam à pesquisadora “introduzir questões, esclarecer dúvidas, colher ricos depoimentos e acompanhar as discussões que as fotos suscitavam entre as pessoas”, pois como dissera Novaes (2012, p.17) “o tema não cai do céu”, ele “é motivado pela fotografia”.

O uso da fotografia como recurso narrativo na pesquisa antropológica não é recente e pode-se constatar que essa técnica foi gradativamente ganhando corpo nos estudos etnográficos contribuindo assim para uma maior compreensão no estudo das sociedades e suas culturas, constituindo-se uma “observação de segunda mão”, conforme defende Flick (2009), visto que está presente nos estudos antropológicos como elemento que possibilita um maior número de dados disponíveis à interpretação das culturas e ao exercício do “estranhamento”.

A fotografia não mais como “mera forma de registro ou produção de ‘documentos’ [...], mas sim como forma de discorrer sobre entendimentos antropológicos [...]”. Não qualquer fotografia, mas o que Achutti (2015, p.222) denominou “uma forma específica de fotografia [...] empenhada no inventário dos elementos culturais e sociais de grupos humanos”, dado o fato de que preferiu pensar na FOTO - GRAFIA acrescentando o termo ETNO - daí, toda sua argumentação em favor da “fotoetnografia”.

Boni e Moreschi (2007, p.142) afirmam que “os primeiros indícios da fotoetnografia surgiram por volta de 1870, com o trabalho de John K. Hillers que [...] registrou várias tribos indígenas dos Estados Unidos”. No entanto, é a partir das práticas fotográficas de Malinowski (1884-1942) que Samain (1995) vem confirmar a presença marcante da fotografia em estudos antropológicos nos fins do século XIX e início do século XX, a exemplo da monografia acerca dos “Nativos de Mailu”, que trazia o registro de 34 imagens. Uso que foi sendo ampliado nas obras do autor, a exemplo de os “Argonautas do Pacífico Ocidental” onde já se podia contar com 72 fotografias, enquanto que na “Vida Sexual dos Selvagens” já existiam 92 fotografias e nos “Jardins de Coral” 116 fotografias.

Achutti (1996, 2004, 2015) chama a atenção para o fato de que ao longo do século XX e início do século XXI o uso da fotografia como técnica de coleta vem tomando seu lugar nos

estudos etnográficos. Diante da necessidade de enfrentamento de uma realidade que se altera muito rapidamente e traz consigo o desafio de fazer etnografia, considerando a velocidade das mudanças nessa realidade e o desafio posto aos antropólogos com “o aumento constante das relações interculturais entre grupos e subgrupos identitários que se redefinem constantemente e adotam, a cada dia, novas facetas” (ACHUTTI, 2004, p. 78), nesse cenário de mutações onde as pessoas reinventam a si e a seus cotidianos é “por essa razão que, para coletar dados, analisá-los e assegurar sua difusão, o antropólogo não deve negligenciar nada, deve recorrer a todos os métodos disponíveis e não pode mais se limitar exclusivamente ao texto escrito”, (Idem, Ibidem), pois urge compreender que é no silêncio do universo retratado “feito de pequenos nada de existência” (Idem, p.18), a exemplo do jardim seco, do bebedouro enferrujado, dos grupos de amigos em conversas pelos corredores, de um desenho rabiscado na carteira, de um gesto de euforia do colega e assim por diante, que reside a produção de sentido acerca do que fora retratado.

Tendo essa clareza, o processo de negociação se deu a partir da conversa com a diretora da escola e com os professores para obtenção do consentimento. Feito isso, o diálogo se deu junto aos estudantes, a princípio informando acerca da atividade, sua importância e como aconteceria a captura das imagens na escola e, em seguida, procurando saber quais dos voluntários estariam dispostos a participar da atividade para só então proceder a estruturação dos grupos que realizariam a tarefa.

Alguns estudantes das duas turmas se negaram a participar alegando não gostar da atividade, outros porque não tinham celular ou mesmo câmera fotográfica pra fazer as fotos e ainda um grupo que deu o silêncio como resposta. Respeitadas as escolhas dos estudantes, e apesar das resistências, foi possível a realização da atividade com o grupo que se dispôs. Na tentativa de ajudar a solucionar o problema de não ter como capturar as imagens, busquei máquinas fotográficas emprestadas e disponibilizei meu telefone celular. De posse dos artefatos tecnológicos, os estudantes começaram a fazer as fotografias dos espaços da escola acerca dos quais dialogaríamos quanto à relação que era estabelecida entre juventudes e escola a partir do que fosse retratado.

Assim, em dias e horários previamente acordados entre gestão, docentes, pesquisadora e estudantes, estes podiam circular pela escola conversando sobre o que iriam fotografar e assim capturarem imagens de espaços/pessoas/situações com as quais se identificavam, ou não, na escola. Dessa maneira, a foto-etno-grafia cumpriria seu papel como “portadora de um olhar sobre o mundo[...] que destina sua mensagem visível [retratada e lida] a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo. (SAMAIN, 1995, p.7). Estava em busca do

“sentido e da significação” atribuída pelos estudantes às relações que estabeleciam com a escola. Este seria o ponto crucial no diálogo que se buscava.

Diante disso, o uso das fotografias na pesquisa se fez com a proposição de uma atividade na qual haveria a captura das imagens pelos grupos e o diálogo acerca dessas escolhas. Consistiria em uma exposição de fotografias que foi intitulada “Eu e minha escola”, conforme descrita abaixo:

2.3.5.1 Eu e minha escola

A proposição da atividade foi acordada com todos os estudantes voluntários da pesquisa e ao longo de sua estruturação viveu diversos momentos de negociação, desde o nome que a atividade receberia, até questões como a quantidade de estudantes em cada grupo, como e quando as fotografias seriam capturadas, como e quando seriam “reveladas” e devolvidas para os estudantes, dentre outras questões.

Após as discussões, a atividade trouxe como proposição para a produção das fotografias a temática “Eu e minha escola”, voltada para a pessoa do estudante e sua relação com a escola e consistia em uma tarefa que se desmembrou em três etapas com subtemáticas interligadas. A primeira etapa trouxe a subtemática “*Fotografando[me]*”, o momento em que os estudantes capturariam as fotografias de si, de seu grupo, dos espaços, pessoas entre outros, a segunda etapa foi chamada de “*Descrevendo espaços e pessoas retratadas*”, etapa que consistiu na observação e descrição das imagens capturadas, já a terceira etapa “*Construindo narrativas fotográficas*” se deu a partir da produção de uma narrativa fotográfica pelos estudantes.

A atividade se desenvolveu ao longo de várias semanas e objetivou: a) investigar como a escola era vista pelos estudantes a partir dos espaços retratados; b) identificar, nas fotografias e narrativas, as práticas culturais escolares e juvenis para assim mapear os elementos das culturas em circularidade na escola; e c) perceber os possíveis (des) encontros entre essas culturas.

Para fins de estudo, algumas fotografias capturadas pelos grupos foram agrupadas formando um mosaico de cada uma das áreas mais retratadas, o que viabilizou a construção de uma “narrativa fotográfica”, ou seja, uma narrativa visual que por si só leva o leitor a construir o texto a partir da sequência das fotografias. É o que se pode observar nas etapas da atividade abaixo descritas:

A) Fotografando[me]

Fotografando[me] mobilizou os estudantes tanto na captura de suas autoimagens quanto dos espaços da escola. A atividade trouxe um novo fôlego à pesquisa e energizou os

estudantes, fazendo-os pensar acerca da escola. Assim, foram construídos oito coletivos juvenis que, nas duas últimas semanas de novembro de 2014, saíram pelos diversos espaços da escola, conforme orientados.

Após a produção das imagens, foi criado um arquivo para “revelar” as fotografias, num total de 71 que foram reveladas no tamanho 20x30 o que possibilitou o estudo das mesmas na busca do “estranhamento” do que fora fotografado, investigando o porquê das escolhas e as relações que os estudantes nutriam ou não com cada imagem retratada.

O resultado da circulação dos estudantes pela escola evidenciou a sala de aula como o espaço mais retratado (14 fotografias), o que endossa as conexões formadas entre os estudantes e esse espaço. É o que se consegue inferir a partir das falas quando afirmam que a sala de aula é:

1. *o lugar do encontro com os amigos [...].*
2. *onde gosto de está com os professores e colegas.*
3. *lugar onde estudamos, um dos cantos da escola que a gente fica junto conversando mais tempo.*
4. *o lugar onde se aprende*
5. *nós gostamos da sala de aula porque é lá que aprendemos, dialogamos e que a gente se diverte também, e porque ela é muito importante para o meu futuro.*
6. *É uma simples sala de aula, mas é um lugar onde aprendemos a nos capacitar melhor.*

Ao observar os relatos sobre a sala, percebe-se a relação dos estudantes com o espaço onde se passam a maior parte do tempo quando estão na escola, mesmo que não seja o mais atrativo nem o mais confortável, todavia assume significativa relevância por ser o espaço onde, segundo Sacristán (2005, p.54), “se produz o nicho ambiental dos ‘iguais’”. Onde são criadas “as condições para um cultura-figurativa que desvaloriza as relações hierárquicas, em favor das horizontais entre os indivíduos do mesmo grupo de idade” e nesses espaços de vida, por vezes tão pequeno, cria-se uma “cultura clandestina e de resistência” (Idem, p.144). É o lugar onde tomam corpo as táticas dos jovens estudantes na reconfiguração do espaço, na constituição de uma nova ordem e no cultivo das regras específicas de sobrevivência nesse “nicho”.

Os estudantes demonstram os encontros e desencontros construídos no espaço da sala de aula a partir do modo como veem e ocupam esse espaço:

1. *[...] é o lugar do encontro, não só do encontro com os amigos, mas também do encontro com o conhecimento;*
2. *a hora boa da escola, um lugar [que parece] agradável, enfim, um lugar onde conhecemos novos amigos, novos conhecimentos e novas coisas.*
3. *é o lugar onde tudo acontece, o bate-papo, as amizades, novas parcerias, mas também é o lugar do cansaço, do cochilo, e às vezes, da perda de tempo;*
4. *é o lugar para ensinar e para aprender, para ter um futuro melhor.*

5. *não gosto da sala de aula, não é um lugar agradável, não é legal, prefiro sair e ir pro banheiro tirar foto e falar no meu celular;*
6. *é o lugar onde tudo começa, onde eu posso dizer se aprendi, se não aprendi. É a minha oportunidade;*
7. *aqui o meu psicológico funciona bem, mas só se eu tiver bem também. Eu gosto da aprendizagem, mas eu gosto mais da diversão, da alegria, do amor entre as pessoas.*

Se pensarmos a escola a partir de Spósito (2009) a veremos como “espaço de sociabilidade e de práticas culturais” ou ainda como “espaço sociocultural” resultante de um confronto entre a organização oficial e seus sujeitos, como afirma Dayrell (2009), ou ainda “como espaço de conhecimento e lugar de cultura”, conforme Penin (2003). E nesse sentido, a escola seria compreendida como espaço de ampliação dos saberes, um cotidiano perpassado pela produção de relações entre aqueles/as que cotidianamente reinventam a escola, mesmo que para alguns estudantes ainda se configure como um lugar de opressão, “*enfadonho*”, um lugar que alguns afirmam gostar “*porque não é um lugar agradável*”, e outros de modo mais afervorado afirmam “*a sala da EJA não é lugar pra mim*”, mas à medida em que a escola é pensada como um projeto mais amplo, pela ótica dos jovens estudantes, observando os processos culturais nos quais esses jovens estão imersos, pode-se tornar “*o lugar onde tudo começa, [...] onde eu posso dizer se aprendi ou não [...] onde o meu psicológico funciona bem, [...] onde os professores entendem a gente porque somos da mesma faixa etária*”.

Figura 1 - Mosaico: As salas de aula.



Fonte: Arquivo da autora com fotografias capturadas pelos estudantes, 2015.

O mosaico construído com as fotografias produzidas pelos estudantes retrata a sala de aula como um dos ambientes mais significativos na/da escola e indicia a relação de identidade que se nutre com esse espaço. Constatação advinda da quantidade de fotografias e narrativas sobre esse espaço.

As imagens retratam uma sala de aula clássica, bem aos moldes daquilo pensado pela cultura escolar. As cadeias enfileiradas e devidamente arrumadas aparentemente não abrem espaço para maiores interações. Na maioria das imagens capturadas, a sala de aula está ocupada pelos estudantes que se organizam de diversos modos, quebram as regras e se agrupam conforme seus centros de interesse.

Há nas escolhas feitas pelos estudantes a emergência de um cotidiano que para além da homogeneidade traz em si a heterogeneidade própria da EJA, ressaltando as potencialidades e fragilidades da escola e da sala de aula. Apesar das contradições inerentes aos grupos humanos, há entre os estudantes um referendo quanto à importância da sala de aula em seus processos formativos bem como na construção das interações e dos vínculos.

Na sequência das fotografias, os ambientes mais retratados são os espaços coletivos de circulação como os corredores (10 fotografias), os pátios externo e interno (oito fotografias cada), a cozinha (sete fotografias); as demais fotografias foram distribuídas por espaços como: a cantina, a sala da direção, a pátio interno, o bebedouro e os banheiros (duas fotos cada), os demais espaços como sala de leitura, sala de informática, sala dos professores, sala da secretaria e o portão externo todos foram retratados uma única vez.

B) Descrevendo espaços e pessoas retratadas

A segunda etapa da atividade consistiu em convidar os estudantes para a “leitura dos espaços e pessoas retratadas”. Etapa que exigiu prévia organização do espaço físico e do material que seria entregue aos estudantes.

As fotos foram entregues a cada grupo dentro de um envelope, ao serem visualizadas a inquietação foi geral. Todos queriam pegar e olhar as fotografias, pois o tamanho, a diversidade e o colorido das imagens chamava a atenção e suscitava a curiosidade de todos. Os estudantes circularam pelo espaço da sala e assim puderam apreciar as fotografias dos demais grupos.

Passada a euforia inicial, foi solicitado que observassem cada uma das fotografias que fizeram na/da escola. Em seguida, pensassem sobre o porquê das escolhas feitas e que no verso de cada uma delas escrevessem um pequeno texto sobre o significado do espaço e/ou da

pessoa retratada. Foi o momento em que se buscou saber a relação que os estudantes estabeleciam com as imagens capturadas.

Alguns estudantes optaram por não falar, mesmo com o grupo todo junto e uns apoiando os outros. Mostravam-se alheios, distantes e sem maior interesse quando solicitados a escreverem sobre algo ou alguma coisa, pois diziam “*mas escrever o quê?*”, “*eu não sou bom pra escrever não*”, “*não gosto de escrever porque minha letra é feia*” e assim por diante. Mesmo assim, cada grupo dispôs as fotografias sobre as mesas, sentindo-se feliz ao ver o produto de seu trabalho. Meio tímidos, começaram um diálogo acerca das escolhas que fizeram, pois diante deles estava “a materialização de um olhar [...] o discurso de um olhar” como afirmara Achutti (2004, p.11). Discurso materializado na leitura sobre cada uma das fotografias.

As escritas dos estudantes foram registradas em tiras de papel ofício e afixadas no verso das fotografias. Apesar das dificuldades dos jovens em escrever sobre o que haviam fotografado, todos os coletivos executaram a atividade em aproximadamente 40 minutos e devolveram o material.

C) Construindo narrativas fotográficas

A terceira e última etapa da atividade aconteceu no dia 14 de janeiro de 2015 e consistiu na observação, seleção e organização das imagens numa sequência de importância, construindo assim, uma “narrativa fotográfica”, ou seja, os alunos deveriam construir um conjunto de fotografias que estivessem ordenadas e relacionadas entre si de modo a expressar o pensamento dos expositores.

Na narrativa fotográfica, a forma como as fotografias foram ordenadas fala por si só. No entanto, fazendo um acréscimo à técnica, foi solicitado que os estudantes narrassem oralmente o que significava a sequência construída. A atividade intencionou ampliar as narrativas sobre as imagens, já iniciadas na segunda etapa, mas que careciam de mais algumas outras palavras. Como nas demais etapas da atividade, alguns estudantes não fizeram uso da fala e diziam entre si, “*fala tu aí velho*”, “*falo nada, falar o quê?*”, “*oh professora sei não falar nada*”.

Com o desenvolvimento da atividade, percebeu-se o potencial da fotografia como “prática etnográfica”, fazendo o melhor uso das informações daqueles que a “deram a ver”. Ficou claro que fotografar é muito mais “apertar um disparador” da máquina fotográfica ou de qualquer outro artefato usado para fotografar, como dissera Achutti (2004), consiste em saber

o que será fotografado e qual uso será feito dessas fotografias. Segue o mosaico com as sequências fotográficas construídas pelos estudantes.

Figura 2 - Mosaico: Narrativas fotográficas.



Fonte: Arquivos da autora com as fotografias produzidas pelos estudantes, 2015.

A leitura das fotografias demonstra estudantes que se percebem ocupando um espaço que lhes é de direito, pessoas que reivindicam, elogiam, apresentam sugestões, fazem críticas enfim, que habitam as salas de aula recriando os espaços institucionalizados e construindo suas existências na escola contemporânea.

As narrativas fotográficas apontaram, em primeiro momento, o[s] fotógrafo[s] como peça fundamental das imagens capturadas e, nesse sentido, as *selfies* entram em ação evidenciando as identidades juvenis, os vínculos e as relações de amizade que se firmam, conforme demonstrada nas narrativas orais:

1. *Amigos que eu nunca tive, especiais que um compreende os outros. Tem os agressivos, os brincalhões, os filhos de papai, mas eu gosto assim mesmo.*
2. *Esses são os meus melhores amigos da escola. Somos pessoas legais, humildes e muito alegres.*
3. *São as melhores amigas do mundo. [...] são chatas na hora de ser, mas também são muito legais na hora de ser legal. [...] outra é muito briguenta, mas amo muito [...] Já a outra é uma lesada, mas é minha melhor amiga. Melhores amigas até quando Deus quiser.*
4. *[...] é uma baixinha muito especial, porque ela vive me fazendo rir. São ótimas pessoas que podemos contar a qualquer momento.*
5. *Essas garotas são muito especiais, amo de coração são pessoas super legais. Se precisar podemos contar com elas.*

Conforme Achutti (2004, p.108), a “narrativa fotoetnográfica” é disposta de modo a informar visualmente, como uma “série de fotos que se deve oferecer apenas ao olhar” e que

traz em si o desejo de serem apreciadas lentamente pelo leitor/espectador deixando-se envolver pela emoção que transmitem.

Um dado significativo e recorrente é o fato de que na organização da sequência fotográfica, a sala de aula volta a ocupar lugar de destaque entre os estudantes. As significações do cotidiano retratado/narrado faz emergir no/do espaço da sala de aula relações humanas sólidas e solidárias tecidas sob as bases da formação de vínculos, do convívio entre os pares e processos de interação entre os sujeitos.

Um exemplo do poder de observação dos estudantes tornou-se evidente nas críticas tecidas a alguns espaços com os quais não se identifica[va]m, a exemplo do bebedouro e do pátio interno, “*um lugar quase descoberto que tem uma aparência de abandonado*”, o local em que “*as plantas precisam de um pouco mais de cuidado*”, apesar dos esforços da escola para deixar o lugar mais atrativo. As críticas, em tom de denúncia, podem ser vistas tanto nas fotografias do mosaico a seguir, quanto nas narrativas que acompanham esses registros.

Figura 3 - Mosaico: Espaços de não identidade com a escola.



Fonte: Arquivos da autora, 2015.

As falas tecem fortes análises dos espaços e ainda apresentam sugestões de resolução dos problemas. Acerca do bebedouro e do local onde ele estava instalado, alguns disseram:

1. *É um bebedouro velho e enferrujado.*
2. *Não gostamos do bebedouro porque lá o espaço é imundo, muita falta de higiene é o espaço que não presta.*
3. *Precisamos urgente de um bebedouro novo que esse está muito velho.*
4. *Esse bebedouro é uma falta de consideração com os alunos. Este bebedouro poderia ser limpo e organizado, pois os alunos merecem um pouco mais. Que as coisas sejam melhores.*

Outra evidência da preocupação dos estudantes com os espaços coletivos de lazer emergiu quando analisaram o pátio interno da escola e reivindicam um espaço mais agradável e atrativo:

1. [...] era pra esse jardim ser bem florido com flores diferentes.
2. Faz oito anos que estudo aqui e o jardim da escola continua do mesmo jeito desprezado. Seria interessante dá maior atenção para ele porque é a natureza.
3. Essas plantas são importantes para a escola, para os alunos, embora deveria ter mais espaço com plantas de outros tipos.

A atividade evidenciou a relação de não identidade concebida com determinados espaços da escola, quando revelam a importância desses espaços coletivos, de circulação, a exemplo dos pátios, corredores e cozinha. As narrativas fotográficas demonstram o vínculo que os jovens nutrem com esses espaços ao afirmarem que:

1. O pátio externo é o lugar onde sei que tenho meu próprio espaço.
2. Lugar para quem gosta de se isolar para não ser perturbado.
3. É um dos melhores quadrados da escola.
4. A cozinha é um 'pedacinho do céu', pois tem cozinheiras adoráveis, tem comidas deliciosas e tem o importante toque caseiro.
5. A cantina mudou muito, mas para melhor, agora sim tão servindo lanche de primeira porque antes era só cuscuz.
6. O povo da escola gosta desse "canto" [tratando do lugar], porque é aqui que o povo lancha.
7. A melhor parte da escola, onde serve o lanche, onde encontramos os amigos.

São falas que prenunciam processos identitários tecidos nas redes cotidianas de produção da/na vida escolar. Circuitos juvenis em acordo e/ou desacordo numa instituição historicamente pensada sob bases rígidas, frias e burocráticas das instituições de ensino, mas que abrigando as juventudes, vão, obrigatoriamente, sendo por elas influenciadas produzindo espaços onde a vida dialoga no encontro com seus pares. Enfim, as fotografias possibilitaram a leitura de espaços vitais à produção da vida escolar onde são tecidos os encontros entre as culturas constitutivas desse cotidiano.

Apesar das condições objetivas nem sempre favoráveis à escolarização, principalmente dos estudantes trabalhadores, a escola ainda figura como uma "oportunidade de mudar de vida onde a pessoa deve se agarrar" e, por esse ângulo, quando as práticas escolares se imbricam às práticas sociais mais amplas e "o trabalho" se apresenta como basilar nas discussões, essa escolarização se configura como tática dos docentes que selecionam as formas de tratamento dos conteúdos partindo dos estudantes e de suas culturas e retornando para eles ressignificadas e ampliadas, isto traz um novo sentido à dupla jornada – trabalho escola – para esses estudantes. E assim, se reinventa um cotidiano onde os processos de ensino e aprendizagem compreendem a vida com seus altos e baixos, como "uma roda

gigante”, onde o “*futuro*” está demarcado pela intervenção da escola apesar das amarras postas pelas lógicas da maquinaria escolar.

Desse modo, pode-se afirmar que o trabalho com as fotografias autorizou a identificação das práticas culturais em processo contínuo na vida dos estudantes na/da EJA. É possível assegurar ainda que o uso da fotografia na pesquisa etnográfica veio juntar-se às demais ferramentas de coleta possibilitando outras leituras, conforme se pode observar nas seções que se seguem.

3 ENREDANDO POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEUS COTIDIANOS, SUJEITOS E CULTURAS.

Os escritos desta seção cumprem o papel de buscar os fios necessários ao enredamento teórico que possibilite o diálogo com as “grandes questões”, pedindo licença à academia para assim nomear o que chamaria em outras situações de pesquisa “categorias”, que moveram a pesquisa. Assim, algumas escolhas se fizeram necessárias em busca dos fios com os quais seriam enredadas as leituras dessas “grandes questões” sem, no entanto, intencionar isolá-las conceitualmente, tão somente apresentá-las a partir dos referenciais teóricos aliados dos estudos. Ficando, assim, o universo dessas questões aberto a outros fios, que acrescentarão novos referenciais, novas leituras, os quais possibilitarão novos enredamentos.

Na escrita desta seção, pairava a incerteza sobre como e com que palavras dizer o que se queria dizer. Fez-se necessário encontrar uma forma de dizer o que era visto e o que era dito a partir das diversas fontes onde bebi e, nessa busca, em um dado momento, deparei-me com a “metáfora da rede” como o melhor modo de falar na/da EJA e das questões que a circundam nesta pesquisa.

A metáfora da rede corrobora com o anseio de estudar os cotidianos, conforme dissera Azevedo (2001, p.58-59) quando argumentava que a rede permite a cada dia procurar no diálogo com os autores lidos, na interpretação dos acontecimentos e das práticas cotidianas e na tessitura do texto etnográfico puxar fios e tecidos de texturas e espessuras diferentes, desatar nós ou fazer novos nós, tecer uma trama, descartar, desatar ou destecer outras redes. Possibilidades de “buscar a matéria prima em múltiplos e complexos campos, [...] tempos [...] espaços” apreendendo “esse urdimento” que me possibilitou tecer minha própria rede.

Diante disso, o uso das metáforas tem sido uma constante por aqueles que estudam os cotidianos e as culturas, dada a possibilidade de movimento própria dessa forma de dizer, como se constata nos escritos de Alves, (1998, 1999, 2001, 2002), Oliveira (2007, 2008, 2012), Ferrão (2001, 2003, 2007), Passos e Pereira (2009) com a metáfora do “fuxico” (2009) ou mesmo as tantas metáforas utilizadas por Pais (2003, 2006, 2007, 2012), quando fala das culturas juvenis e dos cotidianos.

No pensamento científico, o uso das metáforas tem tomado maior espaço diante da complexidade com que o mundo e as relações sociais se estabelecem e, nesse sentido, Ianni (1999, p.26) argumenta que a metáfora “combina reflexão e imaginação”, ainda possibilita

desvendar o real “de forma poética e mágica” e mesmo que não revele tudo, o que não é pretensão, “apreende o essencial, a aura”.

Por outro lado, Capra (1996) também se apropriou da ideia da “rede” para argumentar em favor da compreensão de uma ciência que perceba os “organismos como redes”. Redes dentro de redes e em interação com outras, em que “não há partes em absoluto”, mas “uma teia inseparável de relações [...] redes de relações embutidas em redes maiores” (Idem, p. 35-38).

A partir dessa compreensão, o enredamento do diálogo tomou como ponto de partida e de chegada a reflexão pertinente à Educação de Jovens e Adultos, seu cotidiano, os estudantes jovens/as juventudes e suas culturas nessa modalidade de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, o texto traz as bases conceituais que fundamentam essas grandes discussões, abordando-as, a princípio, de modo mais amplo e posteriormente, de modo mais específico, a exemplo das questões pertinentes aos estudos no/do cotidiano que são tratadas de modo mais geral a partir de Certeau (2011, 2012, 2013), Pais (2006, 2011, 2012) e ainda Martins (1998, 2014), não desconsiderando outras leituras. Em seguida, são trazidas as questões específicas do cotidiano escolar pesquisado tentando problematizá-lo como espaço de invenção, criação e produção de circularidade entre as várias culturas.

Seguindo o mesmo movimento ao tratar das culturas, busca-se uma concepção mais ampliada em primeiro momento, para em seguida discutir as especificidades da cultura escolar e das culturas juvenis. Acredita-se, assim, que os “fios” escolhidos, possibilita[ra]m captar as interconexões, as relações de interdependência produzidas nas redes cotidianas, daí a escolha pelos “enredamentos possíveis” dentro desse emaranhado de coisas.

3.1 A educação de pessoas [jovens e] adultas e suas juventudes

Ao retomarmos a memória acerca dos “jovens da EJA e na EJA dos jovens”, utilizando uma expressão usada por Andrade (2009), pode-se afirmar que essa categoria vem tomando corpo nos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos a partir do fenômeno que ficou conhecido como o processo de “juvenilização da EJA” nos fins do século XX e início do século XXI.

É como sujeitos de direito que as juventudes chegam e ocupam seu lugar na educação das pessoas adultas. Ocupação não referendada pelos organismos governamentais, mas que se apresenta nas entrelinhas da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, e seus desdobramentos na Campanha de Educação Rural (CER), em 1952, e na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, bem como nas

ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual, segundo Ribeiro (1992), contava com cerca de 60% de sua matrícula composta pela população com idade inferior a 20 anos, logo, mais da metade dos sujeitos presentes nas salas do MOBRAL eram jovens. (LIMA, 2011).

A juventude na EJA constitui-se como uma categoria produzida pela própria escola, dita “regular”, em sucessivos processos de ida e volta desses sujeitos aos/dos espaços escolares (LIMA, 2011). Nada obstante, por décadas tem-se desdenhado desse fenômeno o que tem acarretado a negação e invisibilização desses sujeitos nos processos de escolarização na educação de adultos, concepção que teima em persistir, o que pode ser reflexo do fato de que “ser jovem, em determinados contextos socioculturais, nada significava e, quando tinha algum sentido, geralmente era de sujeitos sob os quais deveriam recair os olhares tentando prevenir um mal maior.” (LIMA, 2011, p.60). Acerca desse jovem e dessa entrada na Educação de Adultos, ainda nos fins do século XX, Marta Kohl Oliveira (1999, p.59-61), já nos alertara para o fato de que:

O jovem, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares [...]. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares [...].

A autora já nos fins do século passado alertava para a necessidade de problematizar quem é o jovem que havia sido “recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos”, trazendo para essa problematização alguns elementos acerca de quem “não é” esse jovem e do risco que se corre ao trata-lo como categoria abstrata.

que jovem na EJA ainda é o “menino indesejável”, estudando por Conceição (2015), cuja presença é legitimada desde a Constituição Federal (CF) de 1988, quando valida o direito de todo cidadão à educação, e endossada pelo que posteriormente legitima a LDB 9.394/96 quando amplia o atendimento na educação dos trabalhadores [ou não], inserindo um novo personagem em seu texto, **o jovem**, conforme posto no Art. 37 § 1º, ao afirmar que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente **aos jovens** e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

Inserir-se no cenário nacional a Educação agora de **Jovens** e Adultos como parte constitutiva da educação básica, tornando-se modalidade, reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental (Grifo nosso), (LIMA, 2011). Isto posto, a

consolidação desse direito se instaura no plano da luta pela efetivação do atendimento “às características do alunado” conforme prescrito na LDB 9394/96, visto ser a EJA um espaço múltiplo, complexo e tensionado, conforme o Documento Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), (2009,p.28-29):

[...] um espaço de tensionamento e aprendizagem das culturas jovens, adultas e idosas: de trabalho para, com e na diversidade: de igualdade de todos os sujeitos que dela participam como sujeitos de direito; espaço de gerações, de diálogos entre saberes, de compreensão e reconhecimento da experiência e da sabedoria; para onde devem confluir políticas de Estado; e, onde formas e padrões homogêneos conflitam, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de vida adulta e de *velhices*, no plural.

Após muitas discussões entre os anos de 2008 e 2009, a presença dos jovens é ratificada quando da homologação da Resolução do CNE/CEB nº 03/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e reitera a idade mínima para ingresso na EJA a partir dos 15 anos de idade, processo que Fávero e Freitas (2011, p.384), observaram com certa preocupação ao afirmarem que a presença dos jovens na EJA se sustenta na,

[...] transferência obrigatória, na verdade à “expulsão” dos alunos do ensino fundamental com mais de 14 anos para as classes de EJA, o que vem ocorrendo desde a promulgação da Lei n. 5692/71. Nos municípios nos quais tem sido adotado sistematicamente, este procedimento normativo tem ocasionado problemas na organização da EJA. Concebida inicialmente como educação de adultos – designação que perdura até hoje nos eventos internacionais – está sendo obrigada a atender um contingente de jovens para os quais as propostas pedagógicas adotadas mostram-se inadequadas. Ao mesmo tempo, parece que, se não com a mesma intensidade do afluxo de jovens, a EJA passou a ser demandada também por pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, que merecem atendimentos diferenciados.

Diante da responsabilidade [im]posta à Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que seja de fundamental importância investigar os jovens estudantes nessa modalidade de ensino, os quais, na verdade, são produto de processos de exclusão que se repetem e, nesse sentido, nota-se um esforço por parte dos pesquisadores brasileiros em trazer as juventudes na/da Educação de Jovens e Adultos para ocuparem os espaços que de direito lhes pertence, atentando para as especificidades que circundam esses sujeitos jovens, visto que está se falando de jovens com uma trajetória de escolarização diferenciada, pessoas que, na maioria das vezes, frequentam a educação noturna e geralmente são produto de um sistema que não conseguiu dar conta de sua escolarização dentro da “idade regular”.

Preocupação já externada por Andrade (2004, p.2) quando alertava para a necessidade de construir uma EJA que produza processos pedagógicos, que considere a pluralidade de seus sujeitos e que, para isto, precisa estar aberta à incorporação dessa pluralidade. Desse modo, “deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos. [...] e

pensar os seus sujeitos além da condição escolar”, para além da condição de alunos, observando seus saberes, práticas e construção cotidiana.

Corroboro da preocupação de Andrade e Neto (2007) quando reiteram a necessidade do investimento em tentar compreender as juventudes na/da EJA, uma vez que não se está tratando de qualquer jovem/juventude, de todos os jovens/juventudes, mas de jovens/juventudes que vivem trajetórias de escolarização “acidentadas” e que historicamente convivem com a herança de segregação e exclusão do sistema escolar, os quais possuem uma “história de excluídos de direitos político-econômico-sociais”. (Idem, p.78). São esses jovens/essas juventudes o foco de estudo da pesquisa.

Diante dessa preocupação, pensar a Educação de Jovens e Adultos no século XXI não nos credencia a tentar uma definição que consiga dar conta desse campo complexo e múltiplo, visto se configurar como “um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108), o qual toma a educação em seu sentido mais amplo e assim se constrói como “um campo de práticas e reflexão que transborda os limites da escolarização em sentido estrito”, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58), visto sua amplitude, não se restringe às práticas escolares, pois incorpora processos múltiplos de formação de pessoas que para além dos processos escolarizados, ocupam os mais diversos lugares na estrutura social, desde jovens muito jovens, trabalhadores ou não, até adultos e idosos.

Tomar a posição de ver a EJA como um espaço tensionado pelas muitas gerações de estudantes que abriga é se posicionar para além do estereótipo de pessoas com “trajetórias acidentadas” ou de sujeitos em condição de escolarização marginal/secundária desvencilhando-se da concepção de uma educação compensatória, uma escolaridade perdida/tardia, de uma educação para os “fora da faixa/idade própria”, ao contrário, é caminhar no sentido de uma EJA compreendida de forma “ampla e sistêmica”, como “um campo pedagógico fronteiro”, (DI PIERRO, et. al, 2001; SOARES, et.al, 2011), no/do qual brotam processos e práticas formativas complexas e diversas, por conseguinte, compreendida como um campo ocupado por sujeitos de direito que existem em meio a “um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade” (SOARES, et.al, 2011,p.7), uma educação concebida como processo de vida, que inevitavelmente se dá nas múltiplas aprendizagens ao longo da vida, “um *continuum*”, que perpassa as múltiplas possibilidades formativas e ambientes de aprendizagem. (BRASIL, 2010).

O fato é que as juventudes chega[ra]m e ocupa[ra]m seu lugar na educação das pessoas adultas. Destarte, pelas “deficiências” do sistema escolar, pelo não atendimento pelas políticas públicas ou por quaisquer outras razões, o que se sabe é que as juventudes na/da EJA são uma realidade que deve inquietar os atores sociais que lidam com esses “novos” sujeitos em “velhos” espaços, sejam os professores, os gestores, ou mesmo os pesquisadores.

Urge uma busca conjunta nesse cenário formativo tendo em vista o atendimento aos jovens/as juventudes, em razão da reconfiguração da Educação de Adultos e que mesmo que tardiamente se reconhece como Educação de **Jovens** e Adultos, numa clara demonstração da amplitude dessa nova concepção e, assim, redefine seu fazer e pensar acerca desses sujeitos, descortinando uma educação que vai além da formação para o mundo do trabalho e caminha no sentido da compreensão da vida em busca da formação do ser humano em sua inteireza.

3.2 Tecendo os cotidianos

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num dado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e ideias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem] constrangimento”. (BROOK, 1994, p.15)

O pesquisador do cotidiano não deve se enrolar em suas “verdades científicas”, como “ouriço”, (PAIS, 2012), contrapondo-se a tudo que vai de encontro as suas teses. Conforme dito por Brook (1994) na epígrafe desta subseção, “o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca”, por isso se faz necessário, “[des]apaixonar[se] por seus pontos de vista, defendê-lo até a morte, desde que seja útil, caso contrário, abandone-o.” Desapaixonar-se, “desenraizar-se” de suas certezas faz parte do processo de reconstrução do pensamento.

Em busca dos fios que possibilitariam a compreensão dos cotidianos, Michel de Certeau (2011; 2012; 2013), Machado Pais (2003; 2012) e ainda José de Souza Martins (1998, 2014) sinalizaram de forma mais ampla os caminhos. Todavia, nessa procura, Pais (2012) chama-nos atenção quanto aos cuidados que se deve ter pela/na teorização da vida cotidiana. Vida que, segundo o autor, produz-se na “efervescência invisível onde subitamente

a vida se instala, mas que ao mesmo tempo desliza numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade”. (Idem, p.33).

A teorização do cotidiano apresentou-se às voltas com as preocupações que circundavam as escolhas que precisavam ser feitas. Preocupações compartilhadas com Pais (2012, p.17-18), quando fugindo de quadros teóricos rígidos, assentados nas grandes teorias – as “vias rápidas de investigação” – fez opção pelas “vias de atalho”, segundo ele, o caminho das pequenas “artérias do conhecimento”, onde se poderia transitar pelas vielas, possibilitando assim “galgar terreno, cortar caminho por atalhos que melhor conduzissem ao conhecimento da realidade [...]”. Partindo dessas pistas, descobriu-se que os fios com os quais o cotidiano seria tecido precisariam ser construídos pelas “vias de atalho”, isto é, o cotidiano seria enredado a partir de pequenos fios encontrados em vários lugares, nas diversas fontes, a partir de múltiplos olhares.

Compreendendo que o cotidiano não segue uma lógica de demonstração e sim de descoberta, a qual se insinua e indicia, estava convicta da impossibilidade de isolar a vida cotidiana do social. Diante disto, e consciente de que toda escolha implica posições, algumas das escolhas teóricas feitas nesta tese trazem a “possibilidade de entrincheiramento em aparentes ou reais ‘becos sem saídas’”, como já afirmava Pais (2003,p.18).

Para alguns, as escolhas teóricas nesta tese podem não ter sido as mais acertadas, todavia, a aventura de mergulhar nos estudos dos/nos cotidianos não se apresenta prescrita e, de repente, pode ser emoldurada no quadro das “vias rápidas” de explicação ou, quem sabe, talvez seja necessário realmente enveredar pelas “vias de atalho”. Acredito, assim, ser um estudo que vai sendo tecido junto à construção do próprio pesquisador.

Diante das observações postas, afirma-se que não foi objeto de preocupação nesta pesquisa o enquadramento do cotidiano como algo prescrito, mas sim a leitura deste e da vida que nele/dele resvala, sabendo que o grande desafio consistia, segundo Pais (2013,p.33), em “revelar a vida social na textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias”. Compreensão defendida por Luce Giard quando, na apresentação do livro “A invenção do Cotidiano” (2012), argumentava que Certeau não tomou como objeto de estudo “a espuma dos dias, o desconcerto e a confusão [...], as lamentações de uns, as censuras dos outros”, não se preocupou em apresentar soluções, mas em compreender o que acontecia, “o sentido oculto daquilo que, mais profundo e ainda misterioso, manifesta-se essencial em uma grande confusão de palavras”. (GIARD,2012, p.11).

3.2.1 Alguns fios da teoria: as “Vias de Atalho”

Os fios teóricos que Machado Pais (2003, 2008, 2012) nos traz e as discussões acerca da “Sociologia da Vida Cotidiana” defendem o cotidiano como “alavanca/rota do conhecimento”. Um cotidiano visto para além daquilo que se repete, como “uma parcela isolável do social”, é sim tudo aquilo que traça nossa trajetória de vida. (PAIS, 2012). Logo, um território complexo que desafia os pesquisadores a buscarem outras formas de olhar para esse cotidiano, como afirma Carmem Perez (2003).

Defende-se que o cotidiano não é um objeto empiricamente delimitado, mas uma “alavanca metodológica de conhecimento” dessa empiria, uma “metodologia de ignição” que toma como relevante e significativa o que aparentemente não o é. Uma perspectiva cuja preocupação consiste em não só ver a sociedade ao nível dos indivíduos, mas ao mesmo tempo em ver como essa sociedade se reflete na vida desses indivíduos, cuidando em não perder de vista a historicidade desse cotidiano, que permite compreender como as sociedades e os indivíduos se transformam por força conjunta das estruturas sociais e das soluções individuais. (PAIS, 2013).

Um cotidiano que perpassa todas as esferas da vida social e tem na experiência a base fundamental do seu conhecimento. Busca o como e o porquê do que acontece na vida e, para que isto aconteça, o conhecimento científico não pode deixar de se mover no mundo das experiências cotidianas, pois é nas sutilezas desse mundo repleto de mistérios, ocultações, incertezas, imaginações, artimanhas, memórias, representações e significados, que Martins (2014, p.10) alerta para a necessidade de “compreender o fugaz e episódico [...] os disfarces e as escamoteações da realidade”. É nesse “território interstício, nesse entrelugar [...] privilegiado de produção das existências e dos conhecimentos” (OLIVEIRA, I, 2001, p.40) que a complexidade da vida cotidiana precisa ser investigada em seus processos microsociais, “recusando as certezas enganosas do convencional”, (MARTINS, 2014), duvidando do que vê e vendo além do que é patente.

Estudar o cotidiano, segundo Inês Oliveira (2001, p.10), é buscar o que está “escondido nas dobras cinzentas do irrelevante e do que aparenta ser mínimo”. Um cotidiano está “semeado de maravilhas [...]”, segundo Certeau (2012, p.245), e como um fenômeno das sociedades modernas está embebido na vida cotidiana, uma vida consolidada com o crescimento das forças produtivas e a entrada na modernidade, (DURAN, 2009), mas que se revela a partir das lentes que a observam.

Martins (1998) vem afirmar que, no momento em que tombam as grandes certezas na sociedade capitalista, entram em crise as grandes estruturas de riqueza e poder, e a sociedade é reinventada. Reinventa-se a sociedade e a vida cotidiana torna-se o centro do interesse e

refúgio de céticos, por ser o lugar em que os processos de interação entre os seres humanos ganha relevância, tornando-se ponto de referência das novas esperanças dessa sociedade.

Sociedade que nunca é a mesma, visto que nunca sabemos tudo sobre ela e o que dela sabemos nunca é o suficiente para dar conta da mesma. É nesse terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, permeado pelas incertezas, que se movem os seres humanos. Espaço privilegiado de produção de nossas existências, crenças e valores, onde estamos e onde nos tornamos o que somos. (MARTINS, 2014; OLIVEIRA, 2001; FERRAÇO, 2001; ESTEBAN, 2006).

Concordo com os teóricos que defendem que o estudo da vida cotidiana evidenciaria as interações quase que constantes entre os seres humanos em suas rotinas diárias, agindo de forma criativa, de modo a reinventar “a realidade que não é fixa ou estática”, mas criada a partir dessas interações, (GIDDENS, 2008), o que por sua vez daria a esses seres humanos a condição de se reinventarem diante das desolações [im]postas pela nova ordem social.

Segundo Martins (1998, p.2), é do/no cotidiano que emerge “o novo herói da vida”, o “homem comum”. E nesse “pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia, das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais”. Um mundo que, para além da concepção que permeia o imaginário social como o espaço da cópia, da reprodução da vida, da rotina como repetição, é também segundo Giddens (2008) o espaço das constantes interações sociais. Compreendendo estas interações como qualquer tipo de encontro entre as pessoas pelo simples fato de se comunicarem, gesticularem ou mesmo ao passarem umas pelas outras na rua e se entreolharem. É no micro espaço das interações cotidianas que nossas vidas são organizadas em torno da repetição, de normas, de rotinas, enfim, de nossos padrões.

Giddens (2008) não está afirmando que a vida cotidiana é um repetir-se, mas que a construção dessa vida não é necessariamente pensada racionalmente todo o tempo, visto que o fato de estarmos vivos inevitavelmente nos leva a agir e, à medida que realizamos nossas atividades aparentemente triviais, recriamos a realidade que não é fixa e muito menos estática, pois é criativamente moldada pelos encontros entre os indivíduos em seus processos interacionais.

Corroborando com a tese de Giddens (2008), Pais (2012) vem afirmar que é no fazer cotidiano de nossas vidas, com suas repetições e interações, que criamos possibilidades de sobrevivência individual e coletiva, inventando assim nossas “rotinas”, não pensando a rotina como repetição, mas como “rota, caminho”. E é justamente o estudo dos comportamentos desse “novo herói da vida”, (MARTINS, 1998), esse “homem ordinário e insubmisso”,

(CERTEAU, 2012), que possibilita o conhecimento dos significados que são compartilhados e reinventados por esse homem continuamente e não simplesmente copiados ou repetidos sem nenhum construto, sem a reelaboração resultante do “desvio”, ou seja, das “maneiras de fazer” desse sujeito, preocupação primeira dos estudos de Certeau.

Certeau apresenta-nos o “cotidiano como invenção” de seus praticantes, do “caminhante inumerável”. O território em que vivem os heróis anônimos, os “produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade”, (CERTEAU, 2012, p.91). O espaço das práticas do “herói comum” que desenha indeterminadas trajetórias nas redes institucionalmente reguladas por onde passa, abrindo novos cursos nas “águas reguladas”, culminando assim com a reinvenção desse lugar pelas “práticas do desvio”.

Desvio que, segundo a sociologia do cotidiano, reconfigura os acontecimentos a partir das maneiras como os usuários operam sobre os produtos que consomem, ou seja, as “maneiras de fazer” dos praticantes do cotidiano, na produção de suas existências que, na espuma da aparente repetição, fazem emergir da prática do desvio uma nova prática. É esse desvio, a “tática do fraco no terreno do forte”, que possibilita a ebulição dos “novos produtos culturais” de forma disseminada e anônima. (CERTEAU, 2012; PAIS, 2012). Produtos culturais estes que, nesta tese, podem ser observados nas práticas cotidianas dos estudantes e dos professores na/da Educação de Jovens e Adultos.

Como na arte da guerra, as táticas de Certeau são as astúcias dos sujeitos ordinários, materializadas nessas práticas, nas “artes de fazer” que evidenciam a contestação do que é legítimo. Práticas produzidas pelos praticantes, aproveitando-se de determinadas situações de fragilidade da ordem, utilizando-se das “práticas do desvio” para minar a estrutura que sustenta essa ordem e assim atacá-la, dar golpes no terreno do inimigo, provocando os deslocamentos que reconfiguram as “maneiras de fazer cotidianas”.

A engenhosidade do fraco se dá em “seu não lugar” e “depende do tempo”, pois se insinua na ausência do olhar panótipo, momento em que “fraco” astuciosamente calcula o golpe e utiliza-se de táticas diversas para vencer as estratégias dos “fortes”, ou seja, nas práticas cotidianas das pessoas na escola pode-se perceber detalhes, minúcias que, se somadas umas as outras, podem se tornar evidências da existência de um universo “paralelo” àquele institucionalmente legitimado. Um universo onde a vida brota/borbulha, insinua-se de todos os lugares, em todas as direções, e se apresenta nas mais diversas “maneiras de fazer” a vida nessa escola.

Por exemplo, é na burla, na resistência à ordem, nas *escapadelas*, *matando* as aulas, fugindo para o lugar de ficar consigo mesmo ou até para o banheiro da escola que jovens e adultos dão seus “golpes”, por outro lado, é na não aceitação de um currículo que não acredita fazer sentido para os estudantes, na proposição de atividades que tragam sentido, na não aceitação da condição de estudantes inferiores aos demais e em outras situações, que os professores dão seus “golpes”.

Desse modo, a partir dos diversos contributos teóricos que possibilitaram a leitura do cotidiano estudado, nesta pesquisa esse cotidiano é compreendido como espaço reinventado a partir das táticas de seus praticantes. Táticas que criam novos caminhos, “novas rotas”, como “percursos de trespasse” que revelam a vida na sua “textura”, para além da “aparente” repetição.

Acredita-se, desse modo, que o cotidiano é um pouco de cada coisa e ao mesmo tempo não se prende a nenhuma delas, pois, qualquer que seja a forma de ver/ler/tecer sua leitura, ele será sempre uma incompletude diante da grandeza da vida. Seja pelas “táticas de seus praticantes” (CERTEAU, 2012), ou pela “soma das insignificâncias” (LEFEBVRE, 1991), o cotidiano é “a matéria prima”, ele é a fonte primária e primeira de todo conhecimento, pois é o vivido.

Diante disso, ao mergulhar nos cotidianos escolares, tem-se claro que a vida não se esgota na leitura do instituído, portanto, não pode ser definida tão somente pelas normas e regras sociais, pelo modelo/sistema no qual os seres humanos se inscrevem, mas deve ser lida pelo que os sujeitos praticantes fazem desse/nesse/com esse modelo/sistema, conforme sinalizam as preocupações de Oliveira e Sgarbi (2008). Ademais, é na complexidade do enredamento da vida que salta nesse/desse modelo/sistema social que se deve estudar as redes cotidianas que ganham novos fios a partir das formas como esses praticantes recriam a realidade na qual supostamente são/estão submissos, questões que serão mais bem tratadas na subseção abaixo onde se discute especificamente o cotidiano escolar.

3. 2.2 Outros cotidianos: a Escola

Os estudos dos cotidianos possibilita[ra]m investigações nos mais diversos cenários sociais, a exemplo da rua, dos contextos familiares, das práticas dos diversos sujeitos, das realidades sociais e, assim, sucessivamente. Estudos que associados às preocupações com as escolas e suas práticas, têm despertado o interesse dos estudiosos brasileiros desde o final dos anos 80 do século passado.

Sendo a escola um espaço frutífero às pesquisas preocupadas em lançar luz às práticas escolares, percebemos os estudos do cotidiano escolar como a possibilidade de superação da concepção desse cotidiano como uma “caixa preta” (ALVES; OLIVEIRA, 2002), o que Machado Pais (2012) chamou de “um vadiar sociológico”. Estudos preocupados com o revelar de um social que desobedece às lógicas de demonstração e se insinua pela lógica das descobertas, a lógica dos indícios, caracterizada “pela paixão de penetrar as dimensões ocultas ou secretas dos submundos feitos dos desperdícios”, (Idem, p.34), onde os praticantes desses submundos cotidianamente alinhavam novas formas de vida.

Segundo Alves e Oliveira (2002), é possível afirmar que os primórdios dos estudos do cotidiano escolar nos remetem à metáfora desse cotidiano como “caixa preta”, referindo-se à cultura escolar como algo de difícil acesso e pouco cabível de investigação dada a previsibilidade do contexto e de suas práticas previamente monitoradas e “planejadas” pelas instâncias externas a mesma, resultando disso a concepção de cotidiano como repetição, passível de ser verificado e quantificado a partir dos resultados finais, logo a não necessidade de tamanho investimento teórico e investigativo.

Por outro lado, reinava a ideia da impossibilidade de saber o que de fato se passava dentro da escola, acredita-se, a partir de Alves e Oliveira (2002, p.80), que tal aproximação só poderia contar com a “inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem”, pois fora “considerado algo negligenciável”, visto que sob a perspectiva funcionalista a importância recaía sobre o produto, não importando o processo.

A escola regida pelos princípios funcionalistas e sua herança positivista, concebida sob as bases cartesianas do mundo-máquina, possuía uma função dentro da estrutura social, sendo de sua responsabilidade operar o melhor funcionamento possível para, assim, perpetuar a ordem social.

Desse modo, fora tratada como a “caixa preta de Skinner”, onde não importando os fatores internos, as variáveis intervenientes – aquilo que realmente acontecia no seu interior -, a maior preocupação das pesquisas centrava-se sob os planos de entrada [*inputs*] e saída [*outputs*] – a exemplo das “variáveis de origem e destino socioeconômico”. O que realmente importava eram os resultados obtidos por intermédio dos mecanismos de avaliação e quantificação desses resultados. A preocupação recaía sobre os processos de quantificação dos resultados e correção daqueles desfavoráveis. (ALVES; OLIVEIRA, 2002; PENIN, 2011).

Sob essa perspectiva, a escola e as questões que a circunda[va]m, por muito tempo, não foram consideradas “objeto ‘nobre’ de conhecimento” para as ciências sociais (PENIN,

2011, p.22), devido a isso, a teoria educacional pouco se preocupou com a compreensão desse espaço em seu sentido mais amplo.

Desse modo, os estudos “sobre” a realidade da escola não conseguiam enxergar o que de fato acontecia na vida que pulsava com “fios invisíveis nas redes efêmeras” (FERRAÇO, 2001). Constituem-se estudos que viam a escola “do alto”, “por cima” por acreditar que não se poderia estudar aquilo que acontece todo dia do mesmo jeito, fortalecendo a crença de que as pesquisas que se ocupavam dos estudos *nos/dos/com os* cotidianos só contavam “historinhas”. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

A concepção da escola como “miniatura da sociedade”, (PENIN, 2011), conforme pregara o funcionalismo, começa a ruir a partir da redefinição do olhar pelo qual a realidade passa a ser enxergada. Novas formas de ver essa escola e as questões a ela pertinentes emergem, a exemplo da concepção de escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 2009) e lugar de entrecruzamentos entre as culturas (PÉREZ GÓMES, 2001), vão redefinindo as pesquisas nesse/desse/com esse espaço.

Emergindo das preocupações com o que acontece no interior da escola, a partir das últimas décadas do século XX e com muito mais efervescência ao longo da primeira década do século XXI, os estudos que têm o/no cotidiano escolar e as relações nele tecidas como objeto de investigação têm se tornado frequentes entre os pesquisadores de todo o Brasil, a exemplo dos estudos desenvolvidos por Penin (2011), Alves (1994, 1996, 1998, 2002, 2003, 2004, 2008, 2010), Inês Oliveira (1998, 2001, 2003, 2006, 2007, 2008, 2013), Oliveira e Sgarbi (2002, 2007, 2008), Carvalho (2009), Gallo (2007), Garcia (2003, 2010), Candau (2002, 2011) Ferração (2007, 2008, 2012, 2013a, 2013b), Sgarbi (2007), dentre outros.

São estudos que têm encontrado solo fértil no eixo sul-sudeste do país, onde vêm surgindo diversos grupos de pesquisa e suas linhas, preocupados em investigar a escola e os múltiplos processos nela tecidos, desde questões mais específicas a exemplo da avaliação no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2006; SGARBI, 2007), ou mesmo abordando o cotidiano escolar como comunidade de afetos (CARVALHO, 2009), as questões específicas da sala de aula (CAMARGO, 2007), passando pelas práticas administrativas (ARAÚJO, 2003) ou ainda as práticas culturais dos sujeitos, a exemplo dos estudantes jovens (STECANELA, 2010; GUIMARÃES, 2007), dentre outras questões. Assim, estudar o cotidiano escolar tem se tornado a empreitada daqueles que buscam compreender os fenômenos produzidos no seu interior.

Pensar o cotidiano escolar como “re-invenção”, implica acolher os diversos fios teóricos que o enredam, cabe compreender esse espaço como “território complexo” e produtor

das existências, como “solo movediço”, “terreno das incertezas” o qual não pode ser recortado, isolado e analisado separado de seu todo dada sua amplitude e incompletude.

Ao mergulhar nas profundezas do cotidiano escolar na/da EJA em sua dinâmica e interação, logo se percebe a necessidade de deslocamentos e abandonos “sem constrangimento” das “verdades” que não dariam conta dessa tarefa. Já não é mais possível estudar a escola e sua vida, pensando esse cotidiano como algo que “pode ser caçado a laço” como caça que cavalga a sua frente, com base em “saberes alinhados”. (PAIS, 2012, p.33).

Pais (2012, p.47) orienta-nos a explorar outras vias, perceber as “brechas, [os] intervalos nos feudos do saber apropriados pelos paradigmas todo-poderosos que nos deixam em becos sem saída para a produção de novos conhecimentos [...]”. É necessário dar voz às pessoas anônimas, tomar o vivido como matéria prima e, acerca disto, Pais (2012, p.49), nos alerta para o fato de que,

[...] a realidade cotidiana deixa lugar a realidades fluidas que se cruzam em movimentos contrários e contraditórios, a sociologia do cotidiano não perde nada em trilhar as vias sinuosas de quem não tem pouso (feudo) certo. Numa lógica de vagabundeio, por caminhos incertos, sem fronteiras.

A defesa de Pais de que estudar o cotidiano exige tomada de posição frente ao estudado, visto que as realidades são fluidas, contrárias e contraditórias e que não se pode perder de vista a sinuosidade desse cotidiano sem-lugar e [in]certo, é corroborada por Nilda Alves (1998; 2001) quando argumenta em favor da necessidade de recriar a forma de fazer pesquisa e de fazer conhecimento no cotidiano e nesse sentido, a autora afirmava que:

O modo de ‘ver’ dominante no mundo moderno deverá ser superado por um ‘mergulho’ com todos os sentidos no que desejamos estudar; [...] exige do pesquisador a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto. Não há para nós a postura de isolamento da situação possível a outra postura epistemológica. Nós também estamos vivendo e produzindo conhecimento no cotidiano. [...]. Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados. [...]. Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que estejamos dispostos a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p.16-19).

As argumentações em torno da necessidade de se mergulhar no cotidiano para assim sentir as emoções que dele/nele emergem, compreendendo realidades que são fluidas, exige novas formas de tecer e fazer conhecimento nesse cotidiano. (ALVES, 2001). Nesse sentido, corrobora-se com a ideia de que é preciso caminhar ao encontro das brechas, (PAIS, 2012),

pois as realidades incertas e sem pouso, vagabundeiam e por certo não podem ser percebidas pelo “modo de ‘ver’ dominante”. (ALVES, 1998).

Alves (1998, 2001) não estava sozinha em sua forma de pensar, quando se observa a vasta produção acadêmica que vem ao longo de mais de duas décadas alicerçando as pesquisas acerca desses estudos. Compreendido, segundo Oliveira (2008, p.165), como *espaçotempo* onde se dão “os processos de criação de conhecimento científico”, que são sempre “processos sociais” nos quais vicejam as “estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento”, um *espaçotempo* rico de criações e ações, assumido como o “locus da efetivação de todos esses entrecruzamentos”, onde “pensado, vivido e produzido se enredam”. É o espaço das práticas culturais em permanente reinvenção, práticas que podem ser tocadas, mas para isto “alguns cuidados” precisam ser tomados pelo pesquisador, conforme nos adverte Oliveira e Sgarbi (2008, p.19):

[...] perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; cuidado de não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades *a priori*; cuidado de não confundir rigor com rigidez; cuidado de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que mais se aproxime das cotidianidades; cuidado em não revestir as relações positivas com o conhecimento de apenas uma linguagem amena que as acumule. Cuidado que, sinto expressam alguns medos, alguns fantasmas que, inevitavelmente, terei de enfrentar.

Cuidados que perseguem o pesquisador que se predispõe a estudar as sinuosidades da escola na construção de sua vida, disposto a enxergar além do óbvio a complexidade com que o cotidiano se apresenta.

Com base nessas premissas, acredita-se que os encaminhamentos dados à pesquisa traçaram os caminhos mais apropriados à aproximação com as “práticas microbianas, singulares e plurais”, tecidas fio a fio no cotidiano da escola pesquisada, (OLIVEIRA, 2008; ALVES, 2003), pois defende que o estudo no/do cotidiano escolar na/da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita a compreensão de que entrar nessa “caixa preta” oportunizará uma nova forma de ver a escola nossa de cada dia, uma leitura feita a vários olhos, com os praticantes do lugar, aqueles que “estão lá”. E o fato de “estar lá”, de estudar a escola, na escola e com as pessoas da escola, oportunizou treinar o olhar e sensibilizar os ouvidos na busca pelos ‘indícios’, os ‘rastros’, as ‘pegadas deixadas’ por essas pessoas.

Fez-se necessário aprender a perseguir, farejar, registrar, interpretar, classificar e decifrar as pistas mudas (GINZBURG, 2014). Pistas estas que falavam e indiciavam a emergência dos “acontecimentos culturais” agenciadores ou não das culturas dos jovens estudantes sendo, assim, responsáveis pela construção dos (des)encontros entre os jovens estudantes e a escola.

Sustenta-se a ideia de que é na “feitura do cotidiano” em que os “atores sociais de carne e osso”, (CARDOSO, 2004), reinventam seus mundos como “aprendentes de pessoas” e de “vivências culturais”, (BRANDÃO, 2002), pelos “fluxos contínuos da vida”, (FONSECA, 1999), que desliza nas “microinterações” da vida cotidiana, na qual são promovidos “intercâmbios subterrâneos de significados”, (PÉREZ GÓMEZ, 2001), as rupturas, as inquietações e os questionamentos que criam “fendas, mesclas interculturais”, (GARBIM; SEVERO, 2013), as quais desalinham práticas e constroem processos de hibridação entre as diversas culturas.

É na percepção da complexidade que circunda o estudo na/da escola como “contexto ecológico” (BRONFENBRENNER, 2002) tecido pelas relações e interações entre os diversos “sistemas”, que se sustenta nossa posição. Somando a compreensão de contexto a validação da escola como espaço das múltiplas culturas, faz-se a defesa de que a escola é um ambiente tecido pelos diversos “contextos culturais”, as “microculturas” ou mesmo os vários “sistemas” que a constituem. Assim, a concepção de “contexto” não desconsidera as tantas terminologias que poderiam ser tomadas para designar os inúmeros agrupamentos que compõem a paisagem cultural do cotidiano escolar.

A posição adotada neste trabalho sustenta-se na concepção de “contexto” defendida por Bronfenbrenner (2002), e endossada por Geertz (2013), para quem a cultura – como contexto – abriga os múltiplos sistemas que se entrelaçam. O “cultural” provém da prática escolar, pelo simples fato de que ao nascermos somos “seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora”. (BRANDÃO, 2002, p.16). Defesa que se sustenta na convicção de que cultura e educação são processos que se nutrem simultaneamente, numa relação de simbiose – uma vida em comum – se compreendidos como processos dinâmicos, vivos, complexos, em constante movimento e que todo o tempo são ressignificados pelas ações dos seres humanos.

Forquin (1999) e outros estudiosos já nos alertavam para o fato de que se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, está posta a relação de reciprocidade entre educação e cultura, se pensarmos que não há prática escolar “desculturizada” (BRANDÃO, 2003; FORQUIN, 1993; CANDAU, 2012).

Nesse pensar, argumenta-se em favor da concepção de escola para além dos pressupostos constitutivos de sua gênese como “espaço fechado no qual o corpo, a mente, a relação com os demais e a alma estariam submetidos às normas” (SACRISTÁN, 2005, p.134). Afirma-se a escola como espaço vivo, produtor de intercâmbios permanentes, instituição social constituída por pessoas que vivem seus múltiplos papéis sociais, onde as culturas são

atravessadas, entrecruzando-se em movimentos que produzem novas cenas no espaço instituído.

A complexidade que cinge a concepção contemporânea de cultura[s] persiste quando se envereda pelos caminhos que levam à compreensão do que sejam os contextos culturais. Assim, deixa-se claro a impossibilidade de uma formulação fechada, até porque a fluidez do próprio termo conduz aos diversos teóricos que discutem as juventudes e suas culturas.

Movimentos de “distanciamento” e “acercamento do real” (PAIS, 2003) foram fundamentais nas deambulações pelo espaço escolar em busca das práticas que evidenciassem como e quando as culturas dos jovens estudantes se conectavam a cultura escolar, sendo ela mesma parte dessa cultura.

O distanciamento da realidade se fez necessário no sentido de possibilitar uma visão mais abrangente do contexto social, da cultura global (SANTOS GUERRA, 2002), da cultura mundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2013) e de suas influências sobre as práticas escolares, ou seja, as políticas demandadas das instâncias de legitimação da Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e local é o que Inês Oliveira (2008) chama atenção quando ressalta a importância dos estudos com os cotidianos olharem as microestruturas, mas não ignorando o “mergulho na grande escala”, ou seja, o micro só pode ser compreendido a partir da leitura das macroestruturas que o determinam.

Reitera-se que o cotidiano escolar pesquisado não difere das demais instituições de ensino, visto que integra o macrossistema – o sistema escolar – no qual são produzidas as relações de poder e os mecanismos de legitimação desse espaço instituído. Dessa relação do micro com o macrossistema, derivam os elementos homogeneizadores da cultura escolar, isto é, das questões de ordem arquitetônica, documental, normativa e didático-pedagógico. Todavia, nesse/desse mesmo espaço regulado, germinam as singularidades próprias daquela instituição como ambiente diuturnamente reinventado.

3.3 As culturas [escolares e juvenis] na/da Educação de Jovens e Adultos

3.3.1 Cultura[s]

A complexidade de pensar a[s] cultura[s] como processo produtor e como produto das ações humanas remonta ao que Geertz (1980) argumentara acerca do “problema da origem da cultura”, problema que, segundo o autor, desvela-se ao reconstruir fragmento após fragmento a evolução do homo sapiens. Nessa recolha de fragmentos da evolução, constatava-se que mesmo antes do desenvolvimento total do animal humano se deu a “evolução cultural”, ou seja, o ser

em desenvolvimento já não era só o produtor, mas produto e autor da cultura no sentido de que, à medida que se desenvolvia biologicamente, construía sua relação com o meio e produzia sua existência. Assim sendo, a evolução do animal humano confunde-se com a origem da própria cultura. Ambos – ser humano e cultura – são forjados à medida que são produtores e produtos um do outro, o que se pode perceber pelas falas de Geertz (1980, p.34) ao afirmar que:

O fato patente das etapas finais da evolução biológica do homem terem tido lugar depois das etapas iniciais do crescimento da cultura implica, [...] que a natureza humana básica, pura, ou não condicionada, no sentido da constituição inata do homem, é tão incompleta do ponto de vista funcional que se torna impraticável. As ferramentas, a caça, a organização familiar, e, mais a arte, a religião e uma forma primitiva de ‘ciência’ moldaram o homem somaticamente, e são, portanto, não só necessárias para a sua sobrevivência, como também para a sua realização existencial. É certo que sem homens não existiriam manifestações culturais. Mas é igualmente certo que sem manifestações culturais não haveria homens.

Discorrer acerca das culturas é ponderar sobre a própria existência do ser humano, que desde seu surgimento no planeta precisou agir dominando os rudimentos do contexto no qual vivia para assim garantir sua sobrevivência; dessa premissa deriva a ideia primeira e primária de que a cultura estaria atrelada às ações humanas.

A concepção elementar de cultura, em sua raiz semântica, origina-se do latim *colere*, atrelada à ideia do cultivo, do cuidado com os animais e com a colheita. Ligada ao hábito de cultivar, designando a condição de algo ou alguém que fora cultivado, de onde provêm palavras como agricultura, horticultura, floricultura e assim sucessivamente.

A compreensão de cultura atrelada ao fazer humano ultrapassa os séculos, abriga-se em outras leituras e chega à sociedade capitalista fundamentada nos pressupostos da crítica marxista e manifesta naquilo que Sahlins (2003, p.7) chamou de a “razão prática” da cultura, uma “teoria da práxis” ou mesmo “teoria da utilidade”, que conforme o autor consistiria na “ideia de que as culturas humanas são formuladas a partir de atividade prática, e [...] do interesse utilitário”, visto que, por viverem num mundo material, os homens produzem suas existências materializadas na concretude de suas práticas.

Concepção que foi veementemente contestada pelo próprio Sahlins e outros antropólogos que se contrapunham à ideia pragmática da cultura, defendendo a construção de uma “razão simbólica” ou significativa da cultura, não desconsiderando a teoria econômica que analisava as práticas sociais, mas ponderando as questões de ordem social, atribuindo assim significado e sentido a tudo que era criado pelo próprio homem.

A partir de Canen e Moreira (2001), pode-se afirmar que em meados do século XVI, mesmo ainda sob as bases da cultura como cultivo, figura um “segundo significado” atribuído ao termo cultura como o cultivo de uma “faculdade”, ou seja, estende-se “a ideia de cultivo da

terra e de animais para a *mente humana*. [...] fala-se em mente humana cultivada, [...] somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas [...].” (Idem, p.17)

Entre os séculos XVIII e XIX, já sendo engendrada uma noção moderna de cultura, em meio a acirrados debates ainda alicerçados nos pilares das “mentes cultivadas”, cultura torna-se sinônimo de “civilização”. Consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, a ideia de “homem civilizado”, como afirmara Chauí (2008, p.55), “o padrão ou critério que molda o grau de civilização de uma sociedade” de onde emerge a defesa da alta e da baixa cultura, pensando em um tipo de sociedade mais elevada – os “civilizados” – e ao mesmo tempo na existência de bárbaros, de irracionais, “os incivilizados” (ELIAS, 2011).

Norbert Elias (2011) defende junto ao embate iluminista a ideia de cultura e civilização, a qual se contrapõe à concepção primeira de cultura como cultivo, contestando as ideias de Rousseau, para quem o processo civilizatório degenerava o ser, já que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Essa ideia foi contestada pelos iluministas, para quem o processo civilizatório aprimorava o ser à medida que aumentava o nível de sua cultura pelo conhecimento historicamente produzido, pois “cultura e civilização andavam de mãos dadas”. (CANEDO, 2009, p.2).

A “teoria da civilização” formulada por Elias (2011) em seu livro “O processo civilizador: uma história dos costumes” tomava como base a transformação dos costumes e as mudanças nas formas de comportamento e questionava como os homens se tornaram educados. Desse modo, Elias (2011, p. 23), argumentava que:

O conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. [...] ao tipo de habitações ou à maneira como os seres humanos vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos.[...] nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’.

A alegação de Elias estrutura-se na efetivação de um projeto civilizador de homem, ou seja, a construção do homem civilizado se daria pelo nível de desenvolvimento cultivado pela instrução, pelo acesso à tecnologia, as maneiras de fazer, os conhecimentos científicos, dentre outros. Compreensão da qual advém certo grau de etnocentrismo, dada a limitação da cultura ao domínio da educação formal.

No bojo dessas ideias reinava a possibilidade de divisão dos sujeitos humanos: de um lado estaria um “sujeito culto”, aquele que dominou a cultura ocidental e teve acesso ao capital cultural, aquele legitimamente possuidor de cultura; e de outro lado o homem natural,

o selvagem, que pelo não acesso aos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade estaria fora desse padrão cultural, o “não civilizado”. (CUCHE, 2002).

O século XX traz consigo uma noção ampliada de cultura em seu sentido plural, incluindo também as culturas populares penetradas pelos meios de comunicação de massa. Alarga-se o conceito tensionado pelas múltiplas abordagens e se consolida a concepção antropológica das culturas, que reconhece a importância das distintas formas de vida, valores e significados atribuídos pelos diversos sujeitos aos processos de produção de suas vidas. Cultura como sistema que permeia todo tecido da vida social, como campo de produção de símbolos e signos, como processo de produção e criação dos modos de vida que caracterizam coletividades.

Chegando ao século XXI, acredita-se que o entendimento que subjaz a interpretação das culturas se estabelece pelo veio da complexidade que circunda a sociedade contemporânea, logo, a discussão se funda na consciência das limitações impostas pela natureza do fenômeno.

A amplitude que toma a discussão nos remete a uma “cultura mundo”, uma cultura universal para uma realidade planetária e desterritorializada, conforme defendida por Lipovetsky e Serroy (2013), contrapondo-se às defesas de cultura sob as bases do cultivo e da civilidade dos corpos e comportamentos, como mundo fixo, classificado e hierarquizado, mas simultaneamente conectado. (LARAIA, 2011). Um mundo que se torna cultura. Uma cultura que se torna mundo. Sem fronteiras, o mundo das redes, dos fluxos e, conseqüentemente, sem um centro maior de referência.

Um tempo coletivo no qual não se recomenda falar em cultura como sistema completo, ou mesmo afirmar que esta seja organizada em torno de pontos de referência incontestáveis, pois a “era hipermoderna transformou profundamente o relevo, o sentido, a superfície social e econômica da cultura”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2013, p.7).

A fluidez dos intercâmbios subterrâneos produtores das culturas possibilitam a transposição das leituras clássicas dessas culturas, pois desestabilizam certezas, relativizam verdades e alargam as fronteiras num mundo em que a palavra de ordem é a interatividade.

Falar em culturas na contemporaneidade é abrir-se ao risco de trazer uma compreensão que, pelo próprio movimento da sociedade, tornou-se ou tornar-se-á obsoleta, ou até mesmo deter-se numa ideia que não contempla a complexidade que é o mundo e de quem são os sujeitos dessas culturas. Desse modo, justifica-se a preocupação tomada neste trabalho, pois se trata de “um olhar” tramado a partir de outros olhares acerca da questão.

Faz-se necessário concordar com Amurabi Oliveira (2011, p. 14) quando afirma que “definir a cultura não é tarefa simples, podemos tomar de empréstimo uma ou outra definição [...], a cada definição apenas nos alardearemos mais com a incompletude de tais definições”, dada a multiplicidade de interpretações e usos do termo.

Diante da polissemia e polifonia da palavra e de seu caráter provisório, temporal e localizado, qualquer que seja o empreendimento no sentido de situá-la/conceituá-la, deixará o espaço aberto para novas análises e interpretações, o que endossa a magnitude de possibilidades interpretativas.

Nesse sentido, assume-se, neste trabalho, uma concepção antropológica das culturas, concebidas como “sistemas entrelaçados” (GEERTZ, 2013), processos dinâmicos de construção do ser humano, num movimento externo e interno o qual intercambia a produção dos sentidos e significados que somos “obrigados a aprender” (BRANDÃO, 2002). Movimentos que constroem pessoas, significando e sendo significados pelos processos culturais produtores de suas existências, uma cultura que como dissera Wagner (2012), é “inventada e inventante” do ser humano como ser social.

Uma cultura “semiótica”, na medida em que é vista como um texto repleto de significados. Uma “teia de significados”, em que os fios são tecidos pelo próprio homem, aos quais está amarrado pelos “significados que ele mesmo teceu”. (GEERTZ, 2013).

Cultura assumida em seu sentido mais amplo como “instância criativa e significativa das ações humanas” (OLIVEIRA, 2011, p.10), produzida nas/pelas interações sociais dos que pensam seus modos de ser, de agir, seus valores, forjam suas identidades e diferenças (BOTELHO, 2001), uma cultura que “anima” as pessoas e suas práticas sociais pois são elas as lentes através das quais enxergamos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca. (OLIVEIRA, A, 2011).

No plano da pesquisa, consideram-se as culturas como “sistemas abertos, “inventadas e inventantes”, “produzidas e produtoras” dos seres humanos, estabelecem-se em redes compartilhadas nos cotidianos por onde passam os praticantes desses cotidianos, desenhando o que Geertz (2013) chamou de “paisagens culturais”. Paisagens formadas pelas microculturas, entrelaçadas na teia de significados construída nas interações tecidas entre os praticantes, com as especificidades características de seus grupos, mas que atravessam e são atravessadas por relações de interdependência com movimentos de aproximação/distanciamento, tensão/distensão próprios da mobilidade e dos intercâmbios entre essas microculturas. Culturas tecidas pelos fios das redes de relações e intercâmbios produzidos nos cotidiano escolar dos jovens estudantes na/da Educação de Jovens e Adultos.

3.3.2 Cultura escolar - cultura da escola

A cultura é uma noite [oceânica] escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas -, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia. Noite oceânica que me fascina e me interroga.[...] Cada cultura prolifera em suas margens. Produzem-se irrupções, que designamos como “criações” relativamente a estagnações. Bolhas soltando do pântano, milhares de sóis explodindo e se apagando na superfície da sociedade. No imaginário oficial, elas figuram como exceções ou marginalismos.
(CERTEAU, 2013 , p.239-242)

Faz-se necessário concordar com a afirmação de Certeau (2013) quando pensa a cultura escolar como “uma noite oceânica”, profunda, escura e, por certo, o “esconderijo” de outras tantas culturas. Ela é o oceano onde são enredadas interações e intercâmbios que desafiam o olhar treinado dos pesquisadores, que como “pirilampos” ou “grandes pássaros noturnos” aventuram-se a “atravessá-lo”, na tentativa de fazer emergir os indícios das “revoluções” urdidas nas profundezas.

A partir do que diz Certeau (2013), considero ter mergulhado nessa noite escura em busca dos atravessamentos produzidos nas fronteiras desterritorializadas das microculturas, que promovem “irrupções”, “criações” e eclodem como “bolhas”, ou mesmo como “sóis explodindo e se apagando na superfície” dessa noite. É justamente nas interações promotoras desses atravessamentos/entrecruzamentos/intersecções que emergem as “práticas marginais”, práticas que, por vezes, figuram nas margens do instituído, burlando, resistindo e reconfigurando as profundezas da cultura escolar.

Ratifico a defesa feita por Pérez Gómez (2001) quando, ao tratar da cultura escolar na sociedade neoliberal, alerta para o fato de que essa análise requer muito mais que uma explicação causal, visto que “conhecer, a própria cultura é um empreendimento sem fim”, imaginemos este desafio potencializado, ou seja, conhecer “as culturas dos outros”. Empreendimento que se avoluma se pensar que as culturas são sistêmicas, possuem caráter indeterminado e ambíguo e estão sempre abertas à interpretação.

Em se tratando da cultura escolar, os estudos vêm assumindo papel relevante dentre as pesquisas que tomam a escola e seu cotidiano como objeto de estudo desde a segunda metade do século XX. Essas pesquisas, apesar das diferentes abordagens que assumem, têm evidenciado dois polos de reflexão: um primeiro incide na constatação da escola em seu caráter homogeneizador, ou seja, discutem a escola “enquanto instituição com uma prática social própria e única”, (SILVA, 2006), e cuidam da descrição dos elementos que a emolduram como uma instituição semelhante em qualquer lugar do planeta.

Esses estudos caminham no sentido de pensar a cultura escolar naquilo que lhe é próprio, um olhar da cultura em sua matriz mais conservadora, a partir de seus aspectos latentes, como o conjunto dos elementos que a consolidam como instituição, a exemplo de seus princípios, critérios, normas, práticas, condutas, modos de pensar e de atuar, hábitos, ritos, materialidade física, simbologia, significados, entre outros. (VIÑAO FRAGO, 1995; DOMINIQUE JULIA, 2001; FORQUIN, 1993).

Outra vertente das pesquisas busca compreender como os sujeitos da escola produzem essa cultura e como são por ela produzidos. Defendendo que a cultura é perpassada por uma “trama de interconexões relacionais entre os atores e as diversas culturas” (MARINHO, 2014, p.116), o que conseqüentemente provoca deslocamentos que reconfiguram a paisagem do cotidiano escolar a partir de “trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam”. (CERTEAU, 2012, p.91).

São polos de reflexão que, a princípio, parecem antagônicos, no entanto o tensionamento advindo dessas reflexões pode ser mais bem compreendido se pensarmos que os defensores da “cultura escolar” sob as bases funcionalista e estruturalista vinculam a ideia de escola como transmissora de uma cultura fabricada no macrossistema, no âmbito de uma organização racional “determinada e nivelada por uma cultura societal”, produzida fora da escola e num outro polo de reflexão temos a discussão acerca da existência de uma “cultura da/de escola”, o que alguns preferem chamar de “cultura organizacional escolar” a qual se sustentaria sob a perspectiva interacionista, onde “a cultura da escola é a cultura organizacional escolar, (...) portanto, particular. (CARVALHO, 2006, p.4).

Nisto reside as especificidades locais consideradas face a uma cultura global de caráter homogeneizante na qual todas as escolas se assemelham seja por suas características materiais – a exemplo das estrutura física e equipamentos, espirituais – no que diz respeito a seus ritos, mitos, comportamentos, formas de ser, ou mesmo pelas questões pedagógicas materializadas nos currículos, nos sistemas de avaliação, de gestão dentre outros.

De certo, inúmeras definições e até mesmo a ausência de delimitações acerca da cultura escolar abre margem para as diversas análises e, nesse sentido, é possível dizer que há autores que referem que falar em cultura escolar, cultura da cultura da/de escola, da cultura organizacional escolar traz em si o mesmo centro, sendo que cada análise tomaria formato específico a depender da abordagem sobre a qual fosse tomada, se sociológica, antropológica, histórica ou outra (POL, 2007; CARVALHO,2006; SILVA,2006, MARINHO, 2014).

Se pensarmos a partir dos estudos de Barroso (1996; 2006), Torres (2003; 2005; 2008), Forquim (1993), Silva (2006), entre outros, veremos que os polos de reflexão possuem suas especificidades, mas que em determinados momentos as concepções de “cultura escolar” e de “cultura da escola” têm suas fronteiras dissipadas, ou seja, há uma confluência quando se acredita que a escola regida pelo “princípio da homogeneidade” (BARROSO, 2006) e constituída como reprodutora de “um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos [...]” imperativamente anteposto à instituição (FORQUIN, 1993) é um espaço marcado pela “didatização” de suas práticas traduzidas pelas relações de poder as quais determinam o “substrato do processo educativo” (BARROSO, 2006, p.2). No entanto, há que se pensar que nessa/dessa mesma escola brotam culturas gestadas no seu interior, a cultura da escola, compreendida como as práticas escolares, as táticas astuciosas operadas no lugar praticado pelos passantes desse lugar (CERTEAU, 2011) e trazem à superfície as especificidades de uma determinada instituição atribuindo-lhe traços únicos, são os “acontecimentos” que emergem das profundezas da cultura escolar homogeneizante.

Isto posto, assume-se nesta pesquisa a compreensão de que o estudo da cultura escolar traz a cultura da escola, compreendendo-a conforme argumenta Silva (2006, p.206) ao afirmar que:

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Conforme Silva (2006), não é a mudança terminológica que traz em seu bojo uma mudança substancial, mas a forma de conceber a cultura escolar, que em si é portadora da cultura da escola. É uma mudança de concepção acerca do que é a escola como instituição que vai da cultura da “homogeneidade virtual” à “heterogeneidade real”. (BARROSO, 2006).

Não se nega a existência das relações de poder gestadas em nível macro, mas ultrapassa as amarras institucionais, em nível micro, produzindo assim uma “cultura da escola”, uma “cultura organizacional escolar”, algo que diz respeito às características de cada cotidiano.

Desse modo, a cultura da escola a singulariza, considera seus sujeitos, seus ritmos, ritos, linguagens, imaginários, modos próprios de regulação, resistência e transgressão, ou seja, estamos diante do que realmente são as instituições escolares como ambientes ecológicos. Diante disto, a posição adotada nesta pesquisa se movimentou no sentido do

estudo da cultura da escola, estudando o cotidiano para assim capturar as práticas que singularizam a instituição.

Algumas evidências de que as pesquisas acerca da cultura escolar tem tomado esse curso é o que pode ser observado no texto de Knoblauch [et.al.] (2012), que sistematiza os resultados de vinte anos de pesquisas [1987-2007] acerca da produção *stricto sensu* sobre a temática, com base no Banco de Dissertações e Teses da Capes.

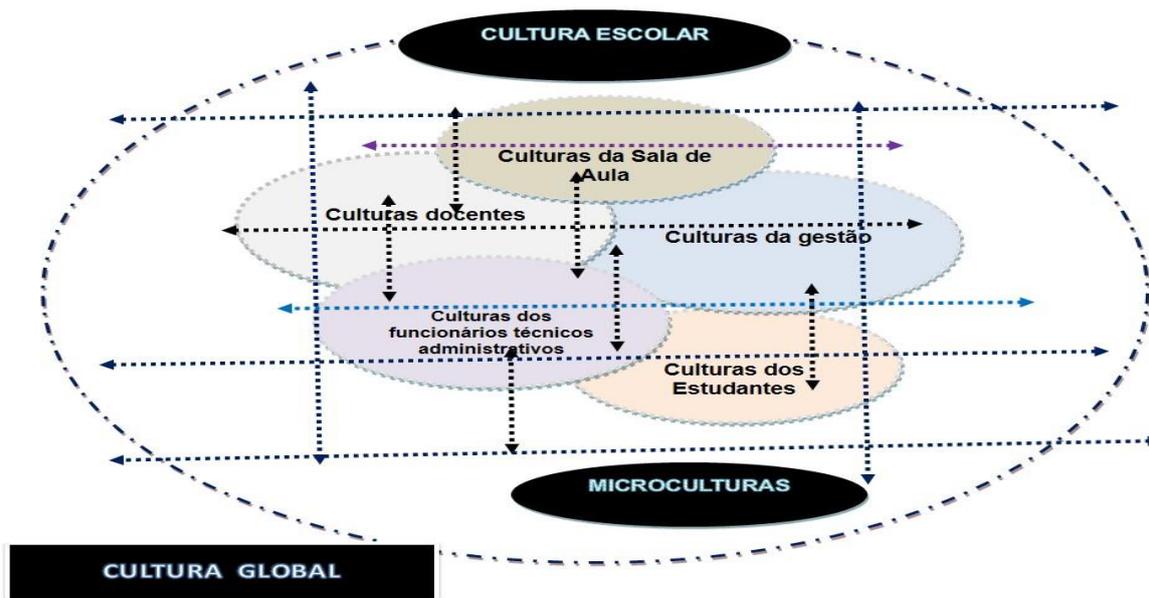
Os resultados evidenciaram que os estudos não tratam, necessariamente, da caracterização dos “protagonistas que atuam no espaço escolar”, ou mesmo da descrição daquilo que é próprio dessa cultura, mas reafirmaram o que dissera Azanha (1991), no início dos anos 90 do século passado, quando surge a necessidade das pesquisas acerca da cultura escolar se mostrar como uma possibilidade de encontrar mecanismos para enfrentar a “crise da educação brasileira”. O autor afirmava que esses estudos não cuidavam em estudar apenas os protagonistas da escola, mas em “descrever as práticas escolares e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.)”. (AZANHA, 1991, p.67). Estava em evidência a preocupação com o estudo da “cultura da escola”.

Pode-se inferir que, apesar da produção acadêmica apresentar preocupação por estudar as questões patentes da cultura escolar em sua perspectiva funcionalista/estruturalista, já se percebia desde os anos 90 um movimento no sentido de “estudar a/na escola” a partir daquilo que era produzido no seu interior.

Com base nas diversas leituras que tratam da “cultura da escola” ou “cultura organizacional escolar” (CAIXEIRO, 2011; SANTOS GUERRA, 2002; SILVA, 2006; MARINHO, 2014; TORRES, 2005, 2007), é possível pensar que essa cultura é tecida a partir das relações que vão sendo “fiadas”, ou seja, culturas que vão sendo produzidas a partir de seus fios, os quais vão tecendo a rede de relações e intercâmbios que possibilita a circularidade entre os diversos contextos culturais.

É sabido que a cultura escolar pertence a um contexto social mais amplo, o contexto da “cultura global” (SANTOS GUERRA, 2002), lido como o “macrossistema” (BRONFENBRENNER, 2002) de onde provêm os elementos que influenciam direta ou indiretamente as práticas escolares nos mais diversos sistemas, nas “microculturas”, conforme se pode observar na paisagem cultural da Figura 4, que traz o cotidiano escolar e a multiplicidade de culturas que o constitui.

Figura 4 - O cotidiano escolar: paisagem cultural e microculturas



Fonte: Da autora, 2015.

Numa perspectiva etnográfica, a paisagem cultural representada na figura acima, evidencia um cotidiano no qual as microculturas (FEIXA, 1994) movimentam-se em todas as direções, influenciando-se reciprocamente como sistemas entrelaçados, “culturas de fronteira”. (CANCLINI, 2003).

Microculturas como espaços onde os “fluxos de significados e valores” são movidos por pequenos grupos, ou mesmo “subsistemas”, se compreendemos esse cotidiano como “um ambiente ecológico” fundado por estruturas que se encaixam.

De certo, permeia a construção da vida nesse cotidiano o que Ginzburg (1987) chamou de “circularidade entre as culturas”. Culturas que se sobrepõem dadas as relações de poder, no entanto não é pelo fato de uma cultura nascer da resistência a essas relações que a ela é dado o status de cultura menor ou inferior. Todavia há processos de reconfiguração dessas culturas resultante das lutas cotidianamente travadas. Culturas de fronteiras tênues que se interpenetram, nas quais os sujeitos se constroem individual e coletivamente, microculturas que se interconectam em processos dinâmicos e não lineares de produção da vida.

É possível pensar que a cultura escolar constitui-se de vários elementos, dentre eles, as microculturas de seus sujeitos e espaços, conforme mostrado na Figura 4. Culturas que coabitam no interior da cultura escolar como produtoras de significados de grupos específicos e, nesse sentido, compreende-se que tal paisagem demanda outras definições. Todavia, estas não se configuram objeto de aprofundamento neste trabalho visto que nosso interesse consiste em estudar as culturas dos jovens estudantes – as culturas juvenis – que serão mais bem

discutidas na subseção a seguir. As demais, apesar de sua relevância e especificidades, perfilam nesse cenário para exemplificar a composição do mesmo.

Pode-se assim dizer que o estudo no/do cotidiano escolar e suas culturas se constitui, deveras, um contributo no sentido do entendimento do que se passa dentro da escola, bem como no seu entorno, pois busca a compreensão do que ocorre nesse espaço particular (DOMINIQUE JULIA, 2001), desinvisibilizando os fazeres ordinários dos praticantes (CHARTIER, 2000), submersos nas áreas pouco iluminadas da cultura escolar. (SANTOS GUERRA, 2002).

3.3.3 As culturas juvenis e as juventudes culturais

Conforme tem sido dito ao longo do texto, dado o alargamento das discussões e as possibilidades que circundam o campo das culturas em sentido amplo, mais especificamente das culturas juvenis, já não cabe buscar uma conceituação que abranja o universo de sentidos que o campo pode tomar dada a polifonia, fluidez e reconfiguração que o mesmo toma na sociedade contemporânea.

Diante disto, o desafio de falar nas/das culturas dos jovens mostra-se hercúleo, dada a impossibilidade de articular as diversas formas de ser jovem em um único campo de representações, visto que seu sentido está em contínua construção, armando-se em um *continuum* simbólico que dissipa fronteiras, margens e limites. (REGUILLO, 2003).

No que diz respeito aos estudos que tratam das culturas juvenis, os enfoques são múltiplos, desde as análises sociológicas da sociabilidade juvenil a partir das instituições tradicionais como a escola, a família, a igreja, entre outras, até as análises que focam os jovens nos seus espaços de pertencimento, nas formas contemporâneas de agrupamento ou nas novas formas de organização juvenil marcadas pelas diversas “tribos” (MAFFESOLI, 1998), que em solo movediço imbricam-se em profundas mudanças, produzindo deslocamentos e alterações no desenho daquilo que na contemporaneidade chamamos de juventudes, múltiplas juventudes, logo, múltiplas maneiras de ser, de estar e de viver essas juventudes. (GARBIN; SEVERO, 2013).

São as juventudes plurais, as juventudes líquidas (SCHMIDT, 2006), os pássaros migratórios, com seus estilos de vida ‘escapatórios’ e suas temporalidades zigzagueantes que alçam desde voos muito altos até “voos de borboleta” porque não tem pouso certo, (PAIS, 2006), são os mutantes do fim do século (REGUILLO, 2003), juventudes movidas pelas inconstâncias, flutuações e trajetórias de vida que muitas vezes mais parecem “jardins

labirínticos de sendas que se bifurcam”, como descrito por Jorge Luis Borges em seu livro “Ficções” (1999), citado por Pais (2006, p.10). Nesse sentido, creio não ser possível, nem mesmo necessário, empreender esforços em busca de “uma” definição do que sejam as culturas juvenis, até porque qualquer esforço nesse sentido incorre no erro de tentar ver essas culturas como únicas, passíveis de serem nomeadas.

Compreende-se que as culturas juvenis podem ser “miradas” e “apanhadas” sob diferentes olhares. Seja pelos que atentam para as “condições sociais” em que essas culturas se constroem com materiais provenientes das diferentes realidades e leituras, pela questão das identidades geracionais, de gênero, de classe, de etnia e de território, seja pelas lentes que “miram” as “imagens culturais”, promotoras dos diferentes estilos que impulsionados pela indústria cultural promovem a geração de múltiplas maneiras de ser jovem, a exemplo das “tribos” envolvidas com determinados estilos musicais, linguagens, moda, enfim, múltiplas práticas culturais que se reconfiguram de modo a alcançar os anseios das juventudes contemporâneas. (PAIS, 2003; FEIXA, 1999; MAFFESOLI, 1998).

Pais (2003) defende que a concepção de culturas juvenis está sempre atrelada à concepção de cultura dominante, seja em oposição à cultura das gerações mais velhas – a corrente geracional, seja pela resistência a essa cultura dominante – a corrente classista. O autor afirma que as culturas juvenis são subculturas – pois são gestadas no seio das culturas dominantes, mas que a todo tempo desafiam os “consensos”.

No mesmo sentido, os estudos de Feixa (1994, 1999, 2004,2011) corroboram com Pais (1999,2003,2006) ao argumentar que, em sentido amplo, as culturas juvenis refletem a maneira e as experiências sociais dos jovens e são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos de vida e, em sentido restrito, sinalizam para a aparição de “microssociedades juvenis”, que apesar de autônomas, desembocam na espetacularização de seus estilos.

Assim como Pais (2003), Feixa defende que as culturas juvenis são plurais e que por sua implícita relação com as culturas dominantes, são vistas como subculturas, no sentido em que são consideradas como culturas dos grupos dominados e que estabelecem uma “precária integração na cultura hegemônica”, precarização que se institui como marca de resistência e oposição explícita a essa cultura.

A compreensão de que as culturas juvenis se inserem no universo das subculturas, faz-nos compreender que essas são culturas subalternas, no sentido em que são vistas sob a ótica das relações de poder e não necessariamente diz respeito às questões qualitativas. Nesse

sentido, cabe pensar essas relações de poder como dinâmicas e que essa subalternidade pode em outro momento, ocupar uma posição diferente no cenário das relações sociais.

Giddens (2008) alerta-nos para o fato de que as sociedades modernas são “sociedades cerradas”, daí a compreensão de que as culturas juvenis vistas pelo prisma das culturas dominantes podem se configurar um problema social, político e sociológico, dado o fato de que os jovens são, vivem e representam “os aspectos diurnos e noturnos da vida social [...] é um sujeito que vive o tempo presente e que, portanto, está entre dois tempos – o ontem e o amanhã. [...] disso resulta ser o jovem um ser liminar, que desafia a ordem instituída, a ordem da modernidade e do equilíbrio.” (GUSMÃO; SILVA, 2002, p.5-6).

As pesquisas de Feixa vêm ao encontro das discussões acerca da multiplicidade de enfoques que pode tomar os estudos sobre os jovens e suas culturas. No livro “De Jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventude” (1999), o autor trata das culturas em geral, mas especificamente da cultura punk. Sua antropologia da juventude vem mostrar o interesse pelo vínculo que existe entre as micro agregações contemporâneas, a cultura juvenil e a pós-modernidade.

Outro estudo que evidenciou a complexidade das juventudes e suas culturas foi desenvolvido por Rossana Reguillo (2003), cujos resultados sinalizavam uma breve agenda para a discussão acerca da temática. À época, a autora já alertava para o fato de que era preciso assumir que os estudos sobre essa temática são geralmente situados visto que, dada a diversidade das juventudes, inexistente uniformidade, pois não se trata de uma categoria unívoca.

As análises de Reguillo (2003, p.103) partiram de recortes e eixos particulares, a exemplo do primeiro eixo – “o da enorme diversidade que cabe na categoria “jovens”: estudantes, bandas, punks, milenaristas, empresários, [...] desempregados, assassinos, porém todos filhos da modernidade, da crise e do desencanto”.

Segundo a autora, quando se trata das culturas juvenis, o desafio de partida é a enorme “diversidade que cabe a esta categoria”, pois os jovens são situados historicamente, vivem um determinado tempo e em um dado espaço. Daí falar sobre esses sujeitos implica observar esses elementos e tantos outros que sinalizam para quem são as pessoas e quais os sentidos atribuídos aquilo que fazem.

No que diz respeito à vinculação com o sistema e a estrutura dominante, os estudos sinalizaram dois grupos de jovens. Um primeiro grupo que a autora classificou como os “alternativos” ou “dissidentes”, aqueles que não se incorporam aos esquemas da cultura dominante e um segundo grupo, os “incorporados”, aqueles que foram estudados a partir de seu pertencimento ao âmbito religioso ou escolar.

Do balanço dos estudos emergiu um maior número de produções nas pesquisas que tratavam dos “alternativos” ou “dissidentes”, pelo fato de que são pesquisas que “se situam no território dos próprios jovens, a exemplo da rua” (REGUILLO, 2003, p.106-107), visto serem estudos mais centrados nas “agregações” que se dão fora das instituições sociais, enquanto que os estudos que tratam dos “incorporados”, apresentaram produções “dispersas e escassas”. Nota-se, assim, um maior interesse dos pesquisadores pelas questões que permeiam as culturas juvenis para além dos espaços institucionalizados.

A autora tece uma análise crítica afirmando que ambas as vertentes de estudo não conseguem dar conta da totalidade daquilo que se ocupam, o que, segundo ela, acontece dado o “descompasso entre a produção do conhecimento que se ocupa dos “não-institucionalizados” e a que se ocupa dos “incorporados”, pois fazem “análises parciais”, já que se tem “de un lado sujetos sin estructura, del otro, estructura sin sujetos.” (p.110). Nesse sentido, as pesquisas sempre deixam margem para outras investigações, visto apresentarem incompletudes, já que ou se priorizam os sujeitos ou as estruturas nas quais estão inseridos.

As pesquisas acerca da temática vêm tomando forma entre os pesquisadores brasileiros, os quais, a partir das várias óticas, têm buscado evidenciar essas culturas como produção das juventudes contemporâneas, seja pelos seus múltiplos estilos, seja pela apropriação dos elementos presentes na sociedade contemporânea.

Um exemplo desses estudos é a coletânea lançada no Caderno Cedes (2002), em cuja apresentação Gusmão e Silva (2002, p.8) evidenciam seu caráter coletivo quando ressaltam uma “escrita a várias mãos” que teve a preocupação de “demonstrar o caráter das múltiplas realidades juvenis e que, sobre os jovens brasileiros, ainda há muito para se conhecer, dizer e refletir”, a exemplo das discussões sobre o *hip hop*, os funkeiros, timbaleiros e pagodeiros, os jovens da região rural.

Um outro estudo é o caso do Dossiê Culturas Infantis e Juvenis, publicado pela Revista Momentos Diálogos em Educação, lançado em 2010, o qual a partir de um enfoque multi e interdisciplinar reconhece a importância da contribuição das diversas áreas do conhecimento nas discussões sobre a temática. (MARTINS FILHO; DELGADO, 2010).

Outras discussões têm sido travadas a exemplo dos estudos de Martins e Carrano (2011), Weller (2006,2011), Garbin (2003, 2013), Novaes (2006), Catani e Gilioli (2008), Eyng e Scherer (2011), entre outros que abordam os mais diversos enfoques acerca das juventudes e a produção de suas vidas.

No sentido de melhor compreender as culturas dos sujeitos estudados, a seção a seguir busca situar de que lugar se fala e de quem se fala nesta pesquisa, como ponto de partida para

a leitura das culturas dos sujeitos [jovens ou não] com os quais se dialogou ao longo da pesquisa, o que possibilitará uma melhor compreensão da diversidade que circunda esses sujeitos como seres históricos, situados, que vivem um determinado tempo e em um dado espaço.

4 DE ONDE E COM QUEM SE FALA: COTIDIANOS E A[U]TORES SOCIAIS

Os escritos desta seção têm o objetivo de situar o contexto e os sujeitos da pesquisa, ou seja, os espaços e as pessoas com quem a pesquisa se desenvolveu. Buscou-se capturar a realidade pesquisada, contextualizando a cidade de Arapiraca, como um dos 102 municípios do Estado de Alagoas, o bairro Planalto, a escola e os praticantes desse cotidiano.

Nesse sentido, a seção estrutura-se a princípio trazendo o cenário da pesquisa, a cidade de Arapiraca, o Bairro Planalto, a Escola João Batista e as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, os a[u]tores, os jovens estudantes e os adultos professores.

Os escritos foram estruturados a partir de materiais garimpados em sites oficiais que contam a história da cidade, livros de historiadores da terra, bem como alguns documentos da escola, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Interno e da Proposta de EJA para a rede municipal de ensino, bem como das observações, das conversas formais e/ou informais e dos dados trazidos pelos estudos exploratórios.

4.1 Arapiraca: o “ramo que a arara visita”, a “princesinha do agreste”

Figura 5 - Retratos de Arapiraca



Fonte: http://museuzezitoguedes.blogspot.com.br/p/arapiraca.html#.V9xeQ_krLIU, 2016.

O povo arapiraquense se formou como resultado da união das famílias do grande município de Anadia com as famílias do português – Teodoro Pereira Cortês Correia, casado com Josefa Rosa dos Santos, que ao chegar ao Brasil conheceu muitas localidades no Nordeste e fixou-se temporariamente no povoado Varela, onde sua família por meio de casamentos atingiram a glória de tornar-se em um grande povo que se projetou com o casamento de Manoel André Correia dos Santos com Maria Isabel da Silva Valente e a coragem do casal ao se afastarem do meio familiar e fundarem Arapiraca.
(Macedo, 1994, p.73)

Uma prática corriqueira na formação de muitos dos municípios alagoanos é a estruturação de suas vilas, povoados e sítios, a partir dos múltiplos casamentos entre pessoas com aproximado grau de parentesco; Arapiraca não fugiu à regra quando de seu povoamento. Informação recorrente nos escritos de Valdemar de Macedo (1992, 1994, 1998) e Zezito Guedes (1999). Sendo uma dessas passagens descrita na epígrafe desta subseção, ao afirmar que “o povo arapiraquense se formou como resultado da união das famílias [...] que por meio de casamentos atingiram a glória de tornar-se em um grande povo”. Desse modo, coube aos desbravadores e seus descendentes, a responsabilidade por fazer de uma floresta desabitada a cidade formosa e a princesa de agreste (MACEDO, 1994), visto que suas famílias cresceram e se multiplicaram, entrelaçando-se, já que não possuíam vizinhos, ou seja, não havia “gente de fora” e assim se formou uma imensa árvore genealógica através do tempo.

Segundo informações disponíveis no site do Museu Zezito Guedes (2009) e nos escritos de Macedo (1992, 1994), a palavra Arapiraca tem origem indígena e vem do Tupi “*ara*” que significa “arara” ou para outros “periquito”, “*pira*” traduzido como “pousa” e “*aca*” como sendo “ramo de árvore”, assim, para os indígenas Arapiraca é traduzida como “árvore que o periquito pousa” ou o “ramo que a arara visita” em outras versões. É o nome de uma árvore típica da região (foto ao centro na Fig. 5), uma espécie de angico branco muito comum no Agreste e Sertão, da família das mimosáceas, ela dava sombra e conforto aos viajantes que passavam por ali sob sol escaldante.

Uma narrativa clássica e recorrente dessa passagem, descrita a seguir nas falas de Macedo (1992, 1994) e complementada pelas falas do historiador Zezito Guedes (1999), que pode encontrada em vários sites, textos e livros, ilustra bem esse momento marcado na história da fixação do fundador no chão da [futura] cidade e no nome do lugar.

Então, nessa Arapiraca, a árvore frondosa e acolhedora, situada a margem direita do Riacho Seco, onde o fundador Manoel André Correia dos Santos, acampou no primeiro dia, quando procurava uma fonte de água doce onde pudesse se instalar para tomar posse da propriedade Alto do Espigão do Simão de Cangandú, adquirida em 1848, por seu sogro, o Capitão Amaro da Silva Valente de Macêdo, que residia no então Povoado Cacimbinhas, município de Palmeira dos Índios. Quando realizava o primeiro desmatamento na área, auxiliado por trabalhadores, num dia de muito sol, Manoel André escolheu a árvore sombria, onde pudesse descansar ao meio dia. Encostou ali os instrumentos de trabalho, e cuidou de preparar a “bóia”, quando então, usou estas palavras: - Essa Arapiraca, por enquanto é a minha casa. Este seria o primeiro ponto de referência, o marco que, através do tempo, passaria à história. [...] em seguida, Manoel André construiu, a sombra da árvore, uma cabana de madeira coberta com cascas de angico, onde passou os primeiros dias, enquanto fazia surgir a primeira casa, numa distância de cem metros, onde se instalara com a família que viera de Cacimbinhas, no ano mesmo de 1848. (GUEDES, 1999, p.19).

A narrativa “do lugar que nasceu à sombra de uma árvore” (ROMÃO, 2008), evidencia um povo desbravador que abriu estradas, construiu casas, povoando os lugarejos que se tornaram povoados, sítios e vilas.

Quando foi criado o município de Arapiraca, em 1924, o estado de Alagoas possuía 35 municípios, ocupava uma área de 614 Km² e uma população de 15.000 pessoas distribuídas em 47 povoações. O relato abaixo traz um panorama do contexto e dos fatos que antecederam a emancipação política da cidade.

Arapiraca pertencia ao município de Limoeiro de Anadia, com o passar dos anos, foi crescendo na população o desejo de independência. Assim, a partir de 1918, teve início uma campanha pela emancipação com a participação de vários habitantes, tendo na liderança o Coronel Esperidião Rodrigues. Foram vários anos de luta, com algumas hostilidades dos moradores de Limoeiro e sendo enfrentadas as dificuldades de deslocamento para os encaminhamentos do pleito na capital do Estado. Depois de muitas idas e vindas, e tendo sido muito valiosa a perseverança do destemido Esperidião Rodrigues, a Lei nº1.009 foi sancionada, tornando Arapiraca independente, assinada pelo governador de Alagoas, Fernandes Lima, no dia 30 de maio de 1924. (ROMÃO, 2008, p.13).

A freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho, padroeira do município, foi a 38ª freguesia eclesiástica do estado e, em 1938, foi construída a primeira escola estadual em Arapiraca, o Grupo Escolar Adriano Jorge.

O ciclo da cultura fumageira na região teve seu início na década de 30 do século passado, período em que a cultura foi desenvolvida em grandes “currais de fumo”, tornando-se a partir de 1945 a principal atividade agrícola, apesar de outras culturas fazerem parte da agricultura da região, a exemplo de: mandioca, feijão, inhame, amendoim, abacaxi, batata, milho, feijão, entre outros.

Em 1948, os irmãos Manoel Lúcio e José Lúcio instalaram a primeira fábrica de charutos e por volta de 1950 instalaram-se na região algumas fábricas de fumo, fatos que motivaram a criação do Clube dos Fumicultores, em 1949, e da Banda de música do mesmo clube que esteve ativa até 1975, de acordo com Macedo (1994).

Entre as décadas de 1960 e 1970, no auge da cultura fumageira, a cidade ficou conhecida como a “capital brasileira do fumo”, o “ouro negro”, por já ter sido um dos maiores produtores de tabaco do país, ganhou o título de “princesa do agreste”, conforme diz o hino oficial da cidade, de 1961: “a cultura do fumo a tua riqueza; o ouro negro que os teus campos veste; te adquiriram um título de nobreza; cidade galã princesa do agreste” (REIS; PALMEIRA,1961).

No entanto, a grande área plantada acabou por gerar um excedente nas indústrias de tabaco da região, o que conseqüentemente provocou o barateamento da produção e,

paulatinamente, a decadência da cultura. Acerca disto, Romão (2008, p.15) traz uma narrativa de como se dava o período da colheita do fumo e de como essa cultura começa seu período de decadência:

Nos meses de agosto a outubro, a dinâmica da cidade se alterava, com grande movimento dos caminhões e caminhonetes, chegando com a carga de folhas de fumo, enchendo os salões e casas de famílias para a destalagem, ficava empestado o ar com o cheiro forte da folha do tabaco que tomava conta das ruas da cidade. A década de 70 assiste ao início do declínio da cultura do fumo. As constantes campanhas anti-tabagistas, o valor baixo do produto, adicionados a fatores tais como: altos custos de defensivos agrícolas; pouca diversificação da produção; falta de atualização tecnológica por parte do fumicultor; fatores climáticos e, sobretudo, a má qualidade das folhas, influíram negativamente na produção e resultaram na decadência da produção fumageira.

Desse modo, por volta dos anos 90, a cultura fumageira já em declínio “em razão do aumento da oferta de fumo superar a demanda do mercado interno e também dos países da África e da Europa, para onde as indústrias beneficiadoras [...] exportavam milhões de toneladas do produto anualmente” (ROMÃO, 2008, p.33), obrigando a cidade a encontrar soluções para os grandes contingentes desempregados. Solução encontrada na diversificação de culturas através de programas de incentivo ao plantio de hortas, agricultura orgânica e produtos hortifrutigranjeiros desenvolvidos nas comunidades rurais.

Ao longo do tempo, o município no coração do Estado de Alagoas, devido a sua posição geográfica, estratégica entre a capital, Maceió, o médio e alto sertão do estado (Fig. 6) tem se consolidado econômica e politicamente como o segundo maior e mais importante município do interior estado de Alagoas. Considerada cidade polo, a microrregião de Arapiraca está localizada na mesorregião do Agreste alagoano e é formada pelos municípios: Limoeiro de Anadia, Junqueiro, São Sebastião, Feira Grande, Lagoa da Canoa, Craíbas, Igaci e Coité do Nóia.

Figura 6 - Mapa do Estado de Alagoas localizando Arapiraca.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Alagoas_Municip_Arapiraca.svg, 2016.

Arapiraca pertence à Mesorregião do Agreste Alagoano e está localizada a oeste da capital do estado, distante desta cerca de 128 Km e, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), possui uma área de 345.655 km² e uma população estimada em 232.671 pessoas.

Com a aprovação da Lei nº 2.470/2006, a área que compunha o perímetro urbano do município de Arapiraca era dividida em 38 bairros. Em 2011, ela foi ampliada: com base em dados cartográficos, fotos de satélite e levantamentos de fora surgiu a necessidade da criação e validação do novo perímetro urbano, conforme a Lei nº 2.770/2011, inserindo dez novas comunidades rurais que, após aprovação pela Câmara dos Vereadores, comporão o novo quadro de bairros da cidade, que passará de 38 para 48 bairros.

Cidade que com o passar dos anos destacou-se entre as demais do Estado, tanto pela centralidade geográfica de seu território que a credencia como polo integrador das ações do governo estadual em momentos de atendimento à população do agreste e sertão, quanto por concentrar vários hospitais, a única unidade de emergência do interior do estado, uma das maiores e mais tradicionais feiras livres da região, diversas agências financeiras e muitos estabelecimentos comerciais que atendem às necessidades tanto de seus munícipes, quanto do povo das cidades circunvizinhas e região.

Em se tratando da educação, segundo dados do IBGE (2015) sobre matrículas, docentes e redes, Arapiraca apresentava um total de 109 escolas de Ensino Fundamental; desse total, 57 pertencem à rede municipal, sendo que 10 dessas são escolas em tempo integral que atendem a mais de oito mil estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto na zona urbana quanto na zona rural.

No que diz respeito ao atendimento às crianças pequenas, o município possui um quantitativo de 101 instituições de pré-escolar sendo 60 delas pertencentes à rede pública de ensino e, em 2016, foi inaugurado o primeiro Colégio Militar do Agreste, situado no Bairro Bom Sucesso, que atenderá as comunidades de Bom Sucesso, Massaranduba e Planalto; a partir de 2017 o colégio atenderá 300 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio.

Os dados mostraram que o município possuía um total de 1.670 docentes em todas as redes, mas especificamente a rede municipal contava com 948 docentes. Já na educação pré-escolar, de um total de 337 docentes, 200 estavam nas escolas municipais. Os dados apresentavam ainda uma matrícula de 23.247 para o Ensino Fundamental e 3.814 na educação pré-escolar nas escolas públicas municipais.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2016, a rede pública municipal de ensino contou com uma matrícula total de 28.942 estudantes, sendo que, desse total, 2.430 foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos, 486 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 1.944 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental distribuídos em dez escolas na zona urbana e cinco escolas na zona rural.

A cidade possui ainda duas universidades públicas: a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como um *campus* do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e diversas faculdades de ensino privado com educação presencial e/ou a distância.

4.1.1 O Bairro Planalto: a eterna Cohab Nova

Figura 7 - Espaços do Bairro



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

É de um lugar que traz no início de sua história o privilégio de avistar as mais belas serras da região, dada sua posição plana e alta, que nasce o Bairro Planalto (Anexo II), o qual se encontra na área “urbano-rural” do município de Arapiraca, por situar-se “do outro lado da cidade”, na intersecção da Linha Férrea e Rodovia AL 220.

O bairro é detentor de uma infraestrutura característica das comunidades mais empobrecidas, como se pode observar no mosaico (Fig.7) onde são retratados alguns espaços como ruas, escolas, praças, igrejas, entre outros; constitui-se um dos 38 bairros definidos na

limitação do perímetro urbano na Lei nº 2.470/2006, e figura como o quinto maior em concentração populacional.

Segundo a história que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e conforme as conversas com as pessoas da escola e da comunidade, o bairro Planalto originou-se do conjunto residencial José Marques, antes conhecido como o Sítio Macacos.

O sítio Macacos era um dentre os vários sítios que circundavam a cidade e que faziam um cinturão verde no seu entorno. Paisagem que resistiu aos grandes latifúndios e o desmatamento para cultivo do fumo e, segundo Guedes (1999, p.121-122), “sentia-se o cheiro da vegetação logo na saída das ruas, pois ainda existia uma infinidade de ervas e frutas silvestres muito próximos do centro. [...] O sítio Macacos, com a Igrejinha da Menina, era um local romântico onde o velho Beijo realizava a festa de São Pedro, com um animado pagode até o amanhecer do dia”.

O bairro ainda é chamado por muitos moradores de Cohab Nova, por ter sido construído com recursos da Companhia Nacional de Habitação (COHAB), no ano de 1982. Segundo informações das pessoas da escola, o bairro fora construído com a finalidade de acomodar os componentes do 3º Batalhão da Polícia Militar (BPM), dada proximidade do 3º BPM e por ser uma área que, geograficamente, beneficiava os policiais que moravam em outras cidades e “*destacavam*”, ou seja, trabalhavam em Arapiraca.

Com a elevação de Arapiraca a cidade de porte médio, a Cohab passou a ser o Bairro Planalto. Em conversas com moradores do bairro e com pessoas da escola, vê-se que o bairro tem crescido de modo alarmante nos últimos anos devido ao grande número de residenciais construídos pela Caixa Econômica na região. Isso, conseqüentemente, aumentou o número de pessoas no bairro e, segundo eles, talvez este seja mais um dos motivos para o crescimento das suspeitas do “povo da cidade” sobre a comunidade.

É um bairro constituído por uma gente trabalhadora, segundo dados do Censo de 2010, possuía uma população de 8.798 pessoas, ocupando a 5ª posição entre os dez maiores bairros da cidade. Do total de habitantes, cerca de 2.824 são jovens com ocupações diversas, o que confere ao bairro a 5ª posição entre os bairros com maior número de jovens. Apesar disto, o bairro ainda é uma localidade sem muitas tradições internalizadas, com poucas manifestações artísticas, a exemplo da quadrilha junina e da festa da padroeira, a “Imaculada Conceição”, que acontece sempre no mês de dezembro, da qual a escola pesquisada, como instituição de educação pública, também participa.

A grande maioria do povo da Cohab manifesta suas crenças com base nas religiões cristãs, sendo o catolicismo a fé mais professada entre o povo e expressa na devoção à

padroeira. A festa se dá com a participação da comunidade católica em geral, sendo nove noites de comemorações, com feira com produtos doados, leilões, celebrações, procissão e o envolvimento da escola no sentido de prestigiar um desses dias. A festa da padroeira é uma das práticas culturais que sobrevive ao tempo e mobiliza todo o povo em torno da fé.

Esta prática foi observada em uma quinta-feira, cinco de dezembro de 2014. Neste dia, a escola participou da festa trazendo seus estudantes e contribuindo com o andamento do ritual da celebração. Nesta observação, pude perceber o forte envolvimento da comunidade no exercício de sua fé, conforme relato a seguir:

Cheguei cedo à igreja, pude observar como aos poucos a igreja ia enchendo. Por volta de 19h30min, a igreja estava lotada, ornamentada para as festividades que já estavam em seu sétimo dia. O pequeno parque de diversões montado ao lado da igreja, já começara a funcionar. As pessoas, aos poucos, se aproximavam, cantavam, compravam na barraca de guloseimas ou mesmo na barraca dos artefatos religiosos. Tudo estava no seu devido lugar, os coroinhas e o padre celebrante a postos, os incensos para o ritual, as oferendas. Às 19h40min começa o ritual da celebração. Enfim, lá estavam algumas pessoas da escola, a diretora, alguns professores e alunos, todos reverenciavam o ritual da missa e participavam de suas várias etapas. (NDC, 05.12.14).

Para além da fé católica, outros credos são professados pelos coletivos cristãos: a exemplo das igrejas evangélicas como a Congregação Cristã no Brasil, Igreja Adventista, Igreja Assembleia de Deus, Igreja Santa de Jesus Cristo, entre outras que ao longo do tempo vêm se instalando no bairro, não se percebeu entre os sujeitos da pesquisa pessoas pertencentes às religiões de matriz africana.

O Planalto possui algumas escolas privadas que atendem a Educação Infantil, duas escolas públicas da rede municipal, sendo a Escola de Ensino Fundamental João Batista Pereira da Silva que oferta o Ensino Fundamental do 6º à 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Escola em Tempo Integral Professor Mário Cesar Fontes, que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, e ainda uma creche comunitária mantida pelo município e o Centro de Educação Infantil João Lúcio da Silva.

Apesar do cenário de avanços relatado pelos praticantes de lugar, isto não tem sido suficiente para construir novos “olhares do povo da cidade” sobre o bairro. Ainda corre a fama da violência que outrora rondava o bairro e que ainda subsiste. O que segundo relatos de estudantes tem consequências nas visões e preconceitos construídos sobre o bairro. O que se pode perceber nas falas de uma estudante ao afirmar que “*é por isso que as pessoas às vezes ficam com medo, [...] se bem que é uma coisa natural, em qualquer outro lugar acontece a mesma coisa*”.

Ainda permeia o imaginário social a concepção do lugar como um abrigo de marginais, um ambiente perigoso e por isso privado, em algumas situações, dos serviços da cidade como táxi, o serviço de mototáxi ou até entregas porque *“durante a luz do dia ainda vem, mas as pessoas temem entrar lá noite”*. Em conversa com uma professora, ela relatou que *“o pessoal do Bob’s lanches não veio entregar o pedido quando soube que o Planalto era a Cohab. Alguém pintou por lá uma imagem muito ruim do bairro.”*

Não diferindo das falas das professoras, a fala de alguns estudantes, tanto jovens como adultos, mulheres e homens, dentre eles, alguns moradores do bairro há muito tempo, explicita a angústia, a preocupação, o sentimento, muitas vezes de dor dos moradores da comunidade quando afirmam que:

1. [...] se ela falar que mora aqui sofre preconceito. As pessoas tem medo daqui. É como diz o ditado, tem gente que julga o livro, só lendo a capa. [...] As pessoas olham assustadas. [...] aqui é o segundo bairro mais perigoso. [...] a pessoa quer pegar um moto táxi do centro pra cá, quando a pessoa diz o bairro, ele diz logo ‘tô ocupado’, não sei o que. [...].
2. [...] o povo tem medo de vir pra cá, seis horas eu perdia o ônibus e tinha que vim, aí eu ia pegar moto táxi, ‘aí vai pra onde?’ Ai eu dizia vou pra Cohab e ele dizia: ‘ah rapaz essa hora não dá pra ir mais não’. [...] quatro horas eu peguei o moto táxi e o moto táxi não quis vim também, de lá do centro. Disse pra onde? Rapaz pra Cohab ali, ele disse rapaz vou não. Eu já tenho outra corrida. E foi-se embora.
3. [...] e também tem preconceito, porque outro dia eu tava na Perucaba [um espaço de lazer que fica ao lado de um riacho], e fui pegar um moto táxi e o homem disse que só trouxe a gente aqui pra Cohab por causa da roupa. Porque eu tava de short normal, a minha amiga tava também normal, meu namorado normal. [...]. Ele disse que se tivesse com roupa de maloqueiro, tinha não parado.

Em defesa do lugar em que vivem, os estudantes posicionam-se contra os estereótipos construídos e denunciam que os *“olhares dos que estão de fora”* da comunidade, endossam a teoria de que as pessoas que vivem nos bairros mais periféricos das cidades são sempre sujeitos em suspeição, os quais são vistos de modo ressabiado.

As narrativas trazem a sensação de indignação dos estudantes ao confirmarem o olhar diferente que paira sobre o bairro e sua gente, quando dizem que *“tem gente que não entra aqui à noite”*, outro afirma *“seis horas eu perdi o ônibus e tinha que vim, aí eu ia pegar moto táxi, ‘aí vai pra onde?’ Ai eu dizia vou pra Cohab e ele dizia: ‘ah rapaz essa hora não dá pra ir mais não’”*, vivem até situações como a relatada por uma jovem que denunciou: *“o homem disse que só trouxe a gente aqui pra Cohab por causa da roupa.[...] eu tava de short normal, a minha amiga tava também normal, meu namorado normal, se tivesse vestido de maloqueiro ele não trazia, mas como tava todo mundo normal, trouxe”*.

Há um referendo à concepção de que *“bairro de pobre, que fica longe de quase tudo, é sempre bairro perigoso, de gente ruim”*, conforme disse uma das estudantes. Por outro lado, pode-se perceber um sentimento de pertença ao lugar, quando o defendem e o

qualificam como “*um lugar onde as pessoas são maravilhosas, onde a pessoa se sente muito bem*”, como dissera uma estudante jovem-adulta e, assim, germina no seio do povo um referendo ao lugar onde independente de todos os ventos que sopram contrários, brota a vida. Talvez não a vida que “os de fora” queiram, mas a vida das pessoas reais que habitam o lugar.

Em um cenário que aos poucos “*vem melhorando*”, mas que “*ainda precisa melhorar muito*”, as narrativas trazem à tona a construção da vida cotidiana das pessoas reais com os [des]amores/sabores próprios desse processo, como se pode perceber nos excertos das falas a seguir:

1. [...] *O bairro, ele é bom de morar, entendeu? [...] Mudou, antes não passava policiamento por aqui, era muito raro, aí o índice de violência, olhe aí como mudou, aí você vê viatura passando, aí o índice de violência diminuiu mais. [...] Passa por aqui todo dia, três, quatro. Eu trabalho na lanchonete e passam três, quatro viaturas, todo dia.*
2. [...] *O bairro é bom só que às vezes vem bandido de fora, aprontar dentro do bairro, entendeu? É do bairro vizinho. [...] a maioria das coisas erradas que acontece, são bandidos dos bairros vizinhos que vem aprontar dentro do bairro.*
3. *Eu morei cinco anos aqui e eu tinha medo de andar cinco horas da tarde, por causa das gangues. E hoje você vê as pessoas com as lojas abertas, conversando e não são assaltadas. Para mim, mudou bastante a Cohab, principalmente na educação. No saneamento melhorou bastante.*
4. *Eu me sinto bem aqui, mas quando eu saio lá fora e digo que moro aqui, as pessoas ficam meio assim, olha.. “é lá do gueto”. “Gueto” é uma expressão de São Paulo, é quando as pessoas falam ‘favela’. [...] [...] as pessoas têm até medo quando você fala que é daqui. Parece que a gente é do mal também. Eu falei [...] que era daqui. O cara falou o quê? [ar de espanto].*

As falas dos estudantes moradores do bairro revelam, por um lado, a admiração pelo seu lugar e seu desenvolvimento, em falas como “*hoje você vê as pessoas com as lojas abertas, conversando e não é assaltada, para mim, mudou bastante a Cohab*” ou ainda na fala da estudante, manicure e vendedora de cosméticos que também tem seus filhos na mesma escola que diz, “*tem 16 anos que eu moro nesse bairro e assim, as pessoas são maravilhosas, eu sou vendedora [...], eu saia de porta em porta chegava nove e meia da noite e nunca, nunca fui assaltada aqui dentro dessa Cohab, nunca, nenhum dos meus filhos, nunca, nunca.*”

Por outro lado, as narrativas levam a crer que pairam sentimentos de dor e indignação por viver continuamente sob o julgo do passado, que teima em não ficar no passado, e sofrer no presente com o medo que ainda ronda o bairro e com o preconceito “do povo da cidade” que ainda subsiste, conforme se constata em falas como: “*ainda tem um índice de violência alto, [...] eu tô trabalhando de manhã e escuto, ‘mataram um, assaltaram não sei quem, invadiram a casa do fulano’ é tudo essa área aqui*”, ou mesmo quando alguns dizem “*eu me sinto bem aqui, mas quando eu saio lá fora e digo que moro aqui, as pessoas ficam meio*

assim, olha.. “é lá do gueto”. ‘Ô, cê mora lá perto das mundiça, lá né?’ [...] eu gosto daqui, mas me sinto mal quando as pessoas falam daqui, do jeito como olham pro bairro e pra gente. [...] Parece que a gente é do mal também.”

As formas de ver o lugar destoam em diversas situações, pois no cenário retratado por alguns “olhares da cidade” revelam um lugar assustador, habitado por um povo que, ao cair da noite, principalmente, amedronta “os de fora”. Um lugar onde se corre o risco de entrar e não sair, conforme afirmam os estudantes que *“se for a noite, os de lá [falando dos moto taxistas ou taxistas] não vem não, os daqui ainda levam.”*, *“[...] as pessoas falam que aqui é bairro de pobre, só é visto pelo alto índice de violência. É visto assim pela comunidade daqui e de fora também, principalmente de fora”*.

Concordo com um dos jovens estudantes quando afirmou que *“as pessoas de fora possuem um olhar diferente, pois o que acontece nesse lugar não é diferente do que acontece com o resto da cidade e de outros lugares”*. O que existe, na verdade, é uma *“lembrança ruim”*, e *“mesmo sendo um bairro calmo, tá marcado com muita violência e assassinato”*.

Os estudantes colocam-se em defesa do lugar onde vivem ao afirmarem que *“não é bem o bairro Planalto, na verdade, antes era Cohab?. Então a Cohab, era mais, as pessoas ficavam temendo. Que antes temiam esse nome. Ah! A Cohab? Vixi!! Misericórdia!! [...] também por causa de um né!? Caso de latrocínio, o povo sempre fica com isso na memória”*.

Com o passar do tempo, a essência da Cohab sobrevive na memória de seu povo, no estilo de vida meio rural com atividades tipicamente interioranas como varrer o “terreiro” na frente da casa, sentar nas calçadas de casa e jogar cartas com os amigos no fim da tarde, conversar numa roda de amigos sentados no chão; na infraestrutura ainda carente com ausência de espaços e equipamentos públicos, pouca pavimentação e quase nenhum saneamento básico, moradias humildes que contrastam com os novos empreendimentos residenciais.

Para o povo da cidade, a Cohab ainda é vista como uma área problemática, dada a constituição de seu povo empobrecido, violento e como dizem alguns *“não civilizados”*, se pensarmos na ideia de civilização atrelada à aquisição da cultura letrada, dos bons costumes e dos comportamentos refinados conforme pregado na concepção de cultura como civilização.

Há muito se sente que a Cohab está em dissonância com o resto da cidade *“civilizada”*. Faço minhas as palavras de Whyte (2005), quando descrevia o distrito de *“Cornerville e sua gente”* e buscava desnaturalizar os estereótipos construídos sobre o distrito. Nem mesmo a mudança no nome do bairro, as melhorias na infraestrutura e na segurança relatadas pelas pessoas do lugar foram suficientes, pois ainda se avista um espaço que abriga

uma geração de homens violentos, lugar “de pobreza e crime, de crenças e atividades subversivas”, como dissera Whyte (2005, p.19-20) “há algo de errado nesse quadro: nele não há seres humanos”.

É nesse emaranhado de possibilidades, nessas tantas formas de ver e viver a/na Cohab que se situa a Escola de Ensino Fundamental João Batista Pereira da Silva, meu lócus de pesquisa. E é compartilhando da visão dos que estão dentro que justifico o posicionamento político de buscar enxergar o que existe para além do óbvio nas práticas culturais das pessoas que habitam a escola. Ultrapassar o âmbito do palpável, do nítido, do instituído e mover-se no sentido da defesa da escola como espaço, que se reinventa e, para além dos estereótipos e conceitos previamente formados, ver as pessoas que produzem suas vidas como sujeitos reais no circuito na/da escola e fora dela.

4.1.2 A Escola João Batista

Escola, espaço ecológico de vivência cultural [...] de cruzamento de culturas. [...] Um espaço ecológico de fato conectado com os problemas e preocupações cotidianos. (Pérez Gómez, 2001,p.16-18)

Figura 8 - Retratos da escola: espaços e sujeitos



Fonte: Registros da autora, 2015.

No seio da “gente da Cohab”, nasceu a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Batista Pereira da Silva, em 23 de Março de 1985, tendo o início de seu funcionamento em 1986 com quatro salas de aula e uma média de 200 alunos, ofertando inicialmente o ensino primário, que passou a ser denominado de Ensino Fundamental com a LDB 9394/96.

Conforme informações colhidas no histórico do Projeto Político Pedagógico da Escola e em conversas com algumas pessoas que estão na escola há mais tempo, a professora Maria de Lourdes Soares foi a primeira diretora entre os anos de 1986 a 1991, já entre os anos de 1992 a 1995 a direção ficou com a Professora Maria Aparecida Moreira.

Segundo um funcionário da escola e morador do bairro, “*entre os anos de 1995 e 2008 a direção era compartilhada ora pela Professora Maria Cristina, ora pela Professora Maria Aparecida Moreira*”, até a chegada do Professor José Roberto Tavares que esteve à frente da instituição junto com a Professora Mônica Maria de Melo Carnáuba do ano de 2008 a 2014, quando foram substituídos pela Diretora Professora Diva Bezerra Lima e pelo Vice - Diretor, Professor José Wellison de Lima Lira, eleitos para o biênio 2014-2016.

O início da oferta da educação para os trabalhadores na escola pesquisada se deu na década de 90, mais precisamente no ano de 1996. Vale destacar que a década de 90 se constituiu um período marcante na história da consolidação da Educação das Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. A década de 90 se constituiu um tempo controverso, pois apesar do cenário político marcado pela “superação do regime civil-militar, pela fundação das centrais sindicais, pela promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, pelo surgimento e consolidação de várias formas de organização da sociedade civil” dentre outras conquistas, como afirmara Ventura (2001, p.19), ainda em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita, ação que se tornou uma manobra e desvencilhou a oferta da EJA de seu caráter obrigatório.

No contexto internacional, no início dos anos 90, Di Pierro (1992, p.22) alertava que “o que vem ocorrendo é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional”, alerta que se tornou denúncia quase uma década depois, quando a autora afirmou que nos anos 90 esteve em andamento “um processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais”, (DI PIERRO, et.al, 2001, p. 68) quando se observa os aspectos que evidenciam essa questão num balanço dos anos 90, onde foi possível elencar:

1. as políticas implementadas expressaram um estreitamento do conceito de educação básica [...] com a educação primária de crianças[...]
2. [...] esse estreitamento já podia ser antevisto na lista de indicadores selecionados para avaliar a década: os referidos à educação de jovens e adultos continuaram centrados na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo.
3. Também os estudos e estimativas de custos que se seguiram à Conferência só consideraram as metas relacionadas à universalização da educação primária à população infantil.
4. Os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos.
5. A demanda pelo ensino fundamental de

jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. (DI PIERRO, 2001, p.68-69).

Apesar dos avanços vividos ao longo dos anos 90, no balanço apresentado nos estudos de Di Pierro (2001), o que se pôde notar foram anos de silenciamento, conforme já dissera Ventura (2001, p.18), pois segundo a autora, o que se mantinha diante de todas as investidas, na realidade era:

[...] a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. Duas faces da mesma moeda em um país que, historicamente, quase sempre optou por projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades.

Em um cenário que se apresentava contraditório, iniciava-se a oferta da Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada com um (01) professor, uma (01) sala de aula e uma (01) turma com 45 estudantes. Número que gradativamente foi elevado dada a *“importância da instituição no contexto local, a necessidade de escolarização dos jovens e adultos [trabalhadores ou não] e por conta da mudança da oferta de toda educação noturna da rede municipal para Educação de Jovens e Adultos no ano de 2008”*, contou o Diretor Roberto em uma de nossas conversas.

A escola viveu dois momentos de ampliação de sua estrutura física, sendo a única instituição pública do bairro que oferta os anos finais do Ensino Fundamental, abriga os estudantes das comunidades e bairros circunvizinhos.

No ano letivo de 2014, ano da coleta, a escola atendia a 914 alunos distribuídos assim: 710 no diurno [matutino e vespertino] nos anos finais do Ensino Fundamental e 204 na Educação de Jovens e Adultos, no noturno, distribuídos em seis salas de aula, duas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com 67 estudantes, e quatro salas dos anos finais do Ensino Fundamental com um total de 137 estudantes jovens, adultos e idosos.

A escola pesquisada é uma das 57 instituições de Ensino Fundamental integrantes da rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca. Trata-se de uma instituição que ano após ano tem vivenciado um processo de visibilização junto à Secretaria Municipal de Educação e às instâncias de formação de professores alocadas no agreste alagoano. A exemplo da abertura dada pela escola às instituições de educação superior, tanto nos processos de formação inicial como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), quanto no apoio aos estudantes que estão vivenciando suas práticas docentes em situações de estágio ou pesquisa para produção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse sentido, a escola mostra-se um espaço aberto à comunidade contribuindo com a formação de professores na nossa região no momento em que abriga os mais diversos formatos de estudo de suas práticas. Como afirmara o ex-diretor Professor Roberto, *“a escola está aberta e não se deve ter medo de errar, não pode ter medo de o erro ser apontado. O que está errado a gente tenta consertar e é assim. Aqui eu disponibilizo todos os documentos que os alunos precisam para fazer seus trabalhos, [...]”*. (NDC, 22.08.13).

Desse modo, a escola vivia uma dinâmica contínua com a presença dos estudantes em formação ou ainda em projetos de extensão desenvolvidos na escola. Isto tem sido possível devido a uma perspectiva democrática que envolve o trabalho da gestão da escola como um todo e os financiamentos federais que a escola tem recebido para projetos nos últimos anos.

Quando se passa a observar a instituição em sua dimensão arquitetônica, a escola conta com uma estrutura física com onze (11) salas de aulas, uma (01) sala de projeção, uma (01) sala para depósito, quatro (04) banheiros com subdivisões, uma (01) sala para os professores, uma (01) sala de informática com trinta e cinco (35) computadores, que por questões de ordem técnica, apenas 5 aparelhos estavam funcionando, uma (01) biblioteca/sala de leitura, uma (01) cozinha, uma sala de (01) secretaria, uma (01) sala de direção, uma (01) sala de coordenação, uma (01) cantina e um (01) pátio coberto onde acontecem as atividades de recreação, jogos, gincanas, entre outros.

No sentido de apoiar as práticas pedagógicas, a escola dispõe de recursos didáticos e tecnológicos, como cinco (5) televisores, três (3) equipamentos de data show, sete (7) aparelhos de DVD, vinte (20) aparelhos de micro system, dois (2) computadores na secretaria, as demais salas contam um (1) computador cada, ou seja, na sala da coordenação pedagógica, dos professores, na biblioteca, na sala da direção, mas poucos destes com acesso à internet. Possui ainda vinte e sete (27) violões, duas mesas de som, oito (8) microfones, vários instrumentos musicais e trajes de uma banda fanfarra que outrora a escola teve, bem como uma série de fantasias que são emprestadas aos estudantes quando há eventos na escola ou mesmo a outras instituições que solicitam.

Apesar da preocupação dos que fazem a escola em trazer a melhor estrutura para atender as necessidades dos estudantes, percebe-se que a instituição carece de uma maior atenção por parte da Secretaria Municipal de Educação no sentido da restauração e manutenção do prédio. Esta é uma preocupação que se tornou evidente nas conversas com as pessoas da escola, o que se percebe nas falas de uma professora ao afirmar que *“[...] a escola está esperando uma reforma há muito tempo e que se não fosse o Diretor Roberto a escola estaria inundada. Ele é quem subia e mexia no telhado. [...] aqui o teto não caiu por causa da*

direção, fazendo pequenos reparos.” (NDC,24.05.14). Realidade endossada nas falas dos estudantes que também deixavam claro suas frustrações e reivindicações quanto às necessidades e mudanças na “geografia escolar”, como é possível constatar nas falas de um jovem estudante:

1. [...] a escola tá acabada, precisa de uma reforma [...]. [...] a escola tá encurtando, antes era mais grande, mas agora... [...] fecharam o beco, fecharam lá atrás, não tem espaço mais pra nada. Agora o aluno vai fazer o quê? Ficar só sentado na sala de aula. Antigamente tinha espaço lá trás, a gente ficava. Daqui a pouco só vai ter a sala e o corredor. [...] toda vida disseram que ali ia ser uma quadra e agora [...]. (Excertos da entrevista coletiva, outubro de 2014).

O jovem estudante reivindica os espaços de circulação que foram “*encurtando por causa das outras obras*” realizadas no espaço da escola, a exemplo do espaço da quadra que virou uma sala de aula para os estudantes do “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (PETI), o fechamento do “*beco, lá atrás*” que acabou virando o espaço da horta escolar, o pátio lateral, *o maior pátio da escola que a noite quase não tem luz, não tem banco nenhum pra sentar, um lugar que não serve pra nada. “Daqui a pouco só vai ter a sala [de aula] e o corredor”*.

Apesar dos transtornos à mobilidade estudantil causada pelos “*fechamentos*”, os estudantes em seus processos de apropriação dos espaços institucionalizados, rompem com o instituído e consagram uma “nova ordem geográfica”, a exemplo dos usos que se faz dos tempos e espaços institucionalizados, reinaugurando o uso dos espaços coletivos a exemplo do corredor, que “*pensado para locomoção, é também utilizado para os encontros. [...]*”, como diz Dayrell (2009, p.147), ou mesmo no caso do pátio externo que dá para o portão de saída, lugar que “*naturalmente*” serviria para estacionar as motos e bicicletas de estudantes e professores, tem seu uso e ocupação reconfigurado por seus praticantes conforme afirma uma das funcionárias da escola que diz “*o pátio é um lugar do refúgio pelo silêncio do espaço, onde compartilham segredos, marcam encontros, se encontram, conversam, sorriem, choram*”.

Nas falas de um jovem estudante, o pátio é o lugar onde se pode “*ficar sozinho um pouco pensando na vida, de conversar comigo mesmo, o espaço de encontro, um lugar para respirar*”. E conforme um dos professores, “*a questão deles só terem o pátio é uma deficiência da escola, mas também é uma carência deles de não terem algo lá fora, onde eles possam respirar, porque às vezes é a pressão de casa, é a pressão do trabalho como eles dizem*”, na verdade a ocupação do espaço o credencia como o lugar dos estudantes se encontrarem consigo e com seus pares, é a dimensão do encontro prescrita por Dayrell (2009).

Já o pátio interno, a copa e a lanchonete são pontos de encontro entre sujeitos etária e culturalmente diversos, lá se encontram desde os estudantes mais jovens até as gerações mais adultas. Criam-se novas formas de habitar o espaço vivido e dinâmico da escola que, como instituição social, é reconfigurada pelos “novos agrupamentos” que invadem o espaço. Nesse sentido, há uma ruptura entre o que institucionalmente fora posto pelo desenho clássico da arquitetura pensada pela cultura escolar e as novas configurações a reboque da chegada dos estudantes jovens.

Apesar dos ventos que “sopram contra” a dimensão arquitetônica da escola, há uma voz uníssona que referenda a importância da instituição na comunidade. Tal relevância toma assento no processo de identidade que se estabelece em certos momentos entre os estudantes e o trabalho da escola.

A exemplo das relações entre a escola e os projetos de futuro dos estudantes, bem como da relação com o trabalho, característica fundante na/da EJA e nesse sentido, por diversas vezes, essa categoria dá a tônica às discussões na/da escola, e, para a maioria dos estudantes, ressignifica o retorno e à estada nos bancos escolares, como se pode observar nos depoimentos capturados nas entrevistas etnográficas. São depoimentos de estudantes que podem ser agrupados em três subgrupos geracionais, de gênero e situação socioeconômica, a saber: o subgrupo dos estudantes [1, 3 e 4], composto por homens, jovens-adultos trabalhadores e solteiros, o segundo subgrupo [2] consta de apenas uma aluna, mãe, dona de casa e trabalhadora, já o terceiro subgrupo [5, 6, 7 e 8] é composto de mulheres, jovens bem jovens, solteiras e sem filhos, sendo que metade delas trabalha e a outra metade ainda não.

1. [...] a escola pra mim, é um recomeço, um recomeço na minha vida. [...] Então eu vejo que pra mim, a escola é ótima! Ela é a oportunidade de recomeçar certas coisas que ficaram para trás. [...] A escola é pra quem quer aprender e que quer algo na vida. Você sem a escola, você não é nada. [...] tem que estudar pra trabalhar e ser alguém na vida. Se não, vc não vai ser nada.

2. Meus quatro filhos todos estudam nessa escola e eu estudo aqui também. Esta escola é muito importante para a nossa comunidade. [...] Queria que tivesse ensino médio aqui. Vai ficar muito difícil ir pro outro lado. O ônibus escolar não vai para todas as escolas. É uma dificuldade pra quem é mãe de família, trabalha e ainda quer continuar os estudos.

3. Escola pra mim, é tudo...

4. [...]A escola é um lugar de aprendizagem, que a gente aprende muito, tanto assim no termo escolar como na vida da gente.

5. [...] um lugar pra ter um futuro, pra arrumar um emprego bom, não um bom, bom ,bom pra ser rico assim, mas bom pra ter uma família, sustentar, ter uma casa.

6. [...] Um lugar pra ensinar a ter um futuro melhor na vida. Não o que temos só hoje, mas o que podemos ter no futuro.

7. A escola todo mundo diz, “é um lugar para estudar”, certo. Não é só estudar, não é só sentar e estudar. Sempre tem novos amigos, novas parcerias, muitas coisas.

8. A escola tem um futuro, mas se vc quiser, mas se vc não quiser, então não tem futuro nenhum. Eu penso.

As falas dos estudantes, moradores do bairro ou não, sustentam-se em defesa da importância da escola não só como o lugar do encontro com o outros, mas também com a esperança que brota de uma “oportunidade”, um “recomeço na vida”, retomando assim “certas coisas que ficaram para trás” e com essa atitude “estudar, trabalhar, ser alguém na vida”, “pra ter um futuro”, pois “sem a escola você não é nada”, porque aqui “a gente aprende muito, no termo escolar e na vida da gente”.

Nesse momento, os estudantes atribuem à escola, enquanto instituição de educação formal, o papel social de detentora de um saber que não é só escolar, mas que é para a própria vida, ou seja, são saberes que se conectam às vidas dos estudantes enquanto sujeitos socioculturais. Um saber que também é produtor de uma nova cultura, a cultura letrada, a qual lhes dá o passaporte para a entrada em um mundo legitimamente reconhecido, o que conseqüentemente, apresenta outras possibilidades de futuro, de melhoria.

4.1.3 As salas de aula

As cenas retratadas abaixo (Figura 9) evidenciam as diversas formas de ocupação e uso das salas de aula pelos estudantes. Do lugar do encontro com seus pares e com o saber escolar, é um espaço redesenhado a partir dos processos interacionais ali produzidos.

Figura 9 - Cenas das salas de aula



Fonte: Arquivos da Autora, 2015.

É na sala de aula, como “espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2012, p.15), que vivem os estudantes na/da Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos socioculturais que para além do rótulo de ‘alunos’ são

seres reais e concretos, mergulhados em processos culturais múltiplos e também complexos. (Grifos da autora).

O contexto da sala de aula na/da Educação de Jovens e Adultos precisa ser compreendido como um espaço que aos poucos revela “as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação”. (BRANDÃO, 2002). Espaço criteriosamente produzido e que traz em sua arquitetura, o desenho recorrente da cultura escolar, ou seja, um espaço institucionalmente pensado segundo as prescrições que homogeneízam as práticas e disciplinam os corpos, espaço tensionado pelas várias gerações e consequentemente reconstruído pelas identidades móveis dos estudantes em seus processos de resistência e transgressão.

As salas de aula pesquisadas foram codificadas como Sala 1 (S1) e Sala 2 (S2), a partir daí tentou-se descrever os aspectos geográficos e humanos de ambas. Quando do levantamento quantitativo dos estudantes, em setembro de 2014, as duas salas possuíam 62 estudantes. Na S2 havia trinta (30) estudantes, sendo que apenas sete (07) eram “*de menor*”, enquanto na S1, dos trinta e dois (32) estudantes, vinte e seis (26) eram os jovens “*de menor*”. De antemão, pode-se perceber a força das juventudes adolescentes da S1, o que consequentemente se refletia na forma de condução das relações entre as duas turmas bem como entre os professores e estudantes.

É possível dizer que as salas de aula são espaços “semelhantes” e ao mesmo tempo “diferentes”. Semelhanças que residem nos aspectos que trazem a estes espaços um caráter de homogeneidade, características evidenciadas pela materialização da cultura escolar que as torna “iguais” em qualquer lugar e tempo. Por outro lado, são “únicas” no que diz respeito às pessoas que ocupam esses espaços, como singularidades, conforme se pode observar no relato na NDC transcrita a seguir:

As salas de aula possuem uma mesma estrutura arquitetônica. São espaços amplos e arejados. Possuem um mobiliário ainda conservado, visto que as cadeiras e mesas não estão quebradas, apesar de na maioria deles se poder observar as marcas do tempo e as transgressões materializadas nos borrados, nas escritas, nas pinturas nessas mesas e cadeiras. Em cada sala havia um quadro com duas partes branco/negro e alguns ventiladores. As mesas e cadeiras estavam sempre devidamente enfileiradas, mas no fundo da sala ficavam as “sobras” dessa mobília, visto que no horário diurno as salas eram lotadas, logo há um excedente de cadeiras no noturno. Uma das salas é forrada com PVC e a outra ainda não. Há ainda quadro de avisos confeccionado em TNT ou emborrachado onde deveriam ser afixados os informes, mas estes às vezes acabam sendo “pregados” nas paredes da sala. A estrutura ainda conta com janelas para circulação de ar, mas já estão danificadas, seja pela ação do tempo, sol e chuva, seja pela intervenção dos estudantes, principalmente na Sala 1 onde as janelas “pegam muita chuva”. (NDC, outubro, 2014).

As semelhanças arquitetônicas persistem no desenho da divisão e organização dos espaços entre os alunos com cadeiras enfileiradas e por vezes tão próximas que acabam dificultando o trânsito nesse espaço, o que segundo Sacristán (2005, p.140) vem criar um “nicho ecológico singular que se repete nos vários lugares” e, portanto, a sala de aula “subsiste como célula básica”. Todavia, quando se trata da ocupação, esses espaços são únicos, porque as pessoas também o são. São lugares praticados por jovens e adultos que, a seu modo, reordenam esses espaços.

A produção dos novos modos de ocupação dos espaços pelos estudantes mais jovens pode vir acompanhada por certo desconforto à maioria dos estudantes adultos na/da Educação de Jovens e Adultos ou aos professores.

Os “menores” são estigmatizados e por vezes são vistos e se veem como “maloqueiros, bagunceiros, e que perturbam” a ordem instituída, no entanto, os estudantes “maiores” são reconhecidos e se reconhecem como “interessados, os que querem alguma coisa com a vida, os que não têm tempo para brincadeiras”, e por aí segue, formas de ver os sujeitos que refletem diretamente na “separação” entre as salas conforme narrativa a seguir, transcrita das NDC:

1. Os estudantes da Sala (S1) costumam ocupar as fileiras laterais e o fundo da sala, deixando um vazio não só físico, mas também humano, nas cadeiras ao centro, próximas ao quadro e ao professor. Cada estudante procura sua “tribo”. É a sala dos alunos “de menor”, os “avoadinhos”. Nela não existem alunos adultos. Jovens que se “ajuntam” conforme as relações de amizade que estabelecem ou mesmo pelos vínculos com o mundo do trabalho, da família, entre outros. São agrupamentos que se efetivam transgredindo a norma instituída do não uso dos aparelhos eletrônicos – tablets e celulares-, com os usos das redes sociais, ou mesmo por não gostarem de copiar as atividades, conversarem e, a maioria do tempo, darem gargalhadas sem nenhum pudor e até mesmo se refugiando no banheiro como disse uma aluna que alegou ser “o banheiro o lugar para onde todo mundo diz que vai quando não quer assistir aula e pede licença para sair da sala”. Na maioria das vezes, a sala é cheia de energia, possui uma dinâmica permeada pelas culturas juvenis que reestabelecem uma nova ordem no interior do espaço. É uma sala tida como “barulhenta, inquieta, indisciplinada”, mas também são participativos e muitos gostam de expor suas ideias quando solicitados.

2. Já os estudantes da Sala 2 (S2) diferem dos da outra sala desde a ocupação do espaço físico. Esta é a sala dos “de maior”, “os quietinhos”, com alguns poucos estudantes mais jovens. Os estudantes se organizam mais ao centro da sala procurando distanciar-se do quadro e do professor, assim evitam as cadeiras laterais próximas a parede e as fileiras da frente estão sempre ocupadas. Procuram copiar os conteúdos. São mais “ligados nos conteúdos”. A partir de suas experiências de vida, interagem nas aulas, em sua maioria, estavam sempre mais atentos aos processos que se desencadeavam no momento das aulas. Desde os mais jovens até os alunos adultos, os estudantes se sentem partícipes no/do espaço da sala de aula. Haviam alguns agrupamentos laterais, mas não a “turma de trás”. Assemelhava-se a sala 1 no que diz respeito a transgressão quanto ao uso dos aparelhos eletrônicos, mas de forma menos explícita e conflituosa. Apesar de ter menos alunos frequentando e ter um quantitativo bem pequeno dos estudantes “de menor”, a turma também gostava de se comunicar, afinal eram pessoas diferentes,

em processo de interação e comunicação, as quais por algumas horas, ocupavam o mesmo espaço. (NDC, novembro de 2014).

Mesmo não sendo objetivo da pesquisa proceder uma comparação entre as turmas pesquisadas, é fato que há entre elas diferenças e similaridades próprias dos coletivos jovens, na/da EJA ou não, que vivem processos de escolarização em que marcadores sociais como gênero, idade, classe social entre outros, são, por vezes, fortes indicadores das formas de ver e de tratar esses estudantes.

As observações trouxeram à tona diferenças e similaridades entre os estudantes quanto à organização no interior das salas, o nível de maturidade nas interações, as formas de aceitação e/ou resistência aos mecanismos de controle e exercício do poder velados ou explicitados na/pela cultura escolar.

Por mais sutis que possam parecer, algumas diferenças demarcam territórios com fronteiras imperceptíveis e conflituosas, por outro lado, é nessa heterogeneidade e diversidade etária-cultural-geracional que reside a riqueza das interações entre os estudantes. Ao observá-los é que se podem enxergar as pessoas concretas e suas culturas são manifestas no interior da sala de aula.

Pelo que se pôde observar, é possível afirmar que as salas de aula são “dois mundos” que, na maioria das vezes, não se conectam dadas as características próprias de cada turma. São espaços pensados a partir da organização da escola para garantir que o mundo dos jovens, “menores”, e o mundo dos estudantes adultos, “os maiores”, não se interpenetrem evitando assim “problemas” no processo de escolarização dos estudantes de mais idade, porque conforme dizem alguns profissionais da escola que “*se botar esse pessoal [os alunos maiores] junto com pessoas novas demais, desestimula, muitos dizem que é só bagunça.*”

Novos arranjos reconfiguram o espaço da sala de aula como afirmara Severo (2014): “se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola, como lugar de sociabilidade juvenil”. A reinauguração da escola a partir de seus atores requer uma maior “sinergia comunicativa” entre esses atores, o que possibilitará uma maior “compreensão dos contextos culturais de experimentação das vivências” dos jovens conforme dissera Carrano (2012, p.189), superando assim a ignorância quanto a esses espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos”.

As dessemelhanças entre as salas podem ser observadas pelos processos de resistência e transgressão que se perpetuam com mais veemência na S1, enquanto que na S2 há uma sensação de conformismo entre a maioria dos estudantes, conformidade referendada em falas como “*é mais fácil trabalhar nessa turma, eles são mais calmos*”. Nota-se pelos

agrupamentos, pelo nível dos diálogos, pelo aceite/ou não as lógicas da escola, pela disciplina dos corpos, que na S2 havia “*um clima de mais interesse*” dos estudantes, enquanto que na S1 é possível saber “*os que querem e os que não querem estudar, os que estão no lugar certo*” e os que “*não é aqui o lugar, os que não atrapalham*” e os que “*não sabem por que estão na escola*”. Relatos que evidenciavam a grande provocação que circunda a Educação de Jovens e Adultos, de escolarizar as juventudes em uma educação historicamente voltada aos adultos, mas que nos (des)ordenamentos provocados pelos novos cenários impõem à escola repensar-se.

Apesar do que se pode perceber, a heterogeneidade não só etária, mas também histórica, econômica, relacional e cultural, reflete cotidianamente experiências de convivência entre seres humanos reais em seus papéis sociais de estudante e professor, mas também de homem, mulher, trabalhador, não trabalhador, mães, filhas, pais, filhos e assim sucessivamente, como afirmava Brandão (2008, p.121) numa clara descrição da sala de aula:

Divididos os espaços, internalizados os papéis culturalmente estabelecidos e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos [...], a ‘classe’ funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos [...]. A própria ‘atividade escolar’, como o ‘dar aula’, ‘ensinar’, ‘fazer prova’, era apenas um breve corte, no entanto poderoso e imperativo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

Desse modo, a sala de aula se configura como um espaço em potencial diálogo com os coletivos juvenis, um território demarcado, transgredido, burlado, mas também continuamente negociado.

4.2 De quem/com quem se fala: “os nativos”

4.2.1 Os Estudantes, as juventudes culturais

De certo que pensar as juventudes e suas culturas nos remete à compreensão da análise acerca dessas culturas e as características que norteiam as práticas desses jovens em um espaço e tempo históricos, assim, não se pode falar em juventudes e culturas juvenis sem que situe os sujeitos como produtos/produtores/autores dessas culturas, pois incorre no risco de falar de “alienígenas”, seres abstratos, constituídos fora do tempo e do espaço sócio histórico, político, econômico e cultural no qual estão inseridos e onde se reconstruem cotidianamente.

O mosaico retrata as múltiplas juventudes pertencentes à escola estudada. Adolescentes, jovens e adultos, homens e mulheres, rapazes e moças em seus processos de vida e escolares.

Figura 10 - Os jovens e seus cotidianos



Fonte: Registros da autora , 2015.

Situando os sujeitos com os quais dialogamos, deixamos claro aqui que o estudo se deu com os jovens estudantes na/da Educação de Jovens e Adultos, homens e mulheres, que vivem seus vários papéis sociais dentre eles, o de estudantes de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município de Arapiraca, agreste do Estado de Alagoas, no turno noturno.

O estudo do coletivo dos voluntários da pesquisa não teve a intenção de enquadrá-los como um grupo culturalmente homogêneo, pois, como seres múltiplos e complexos que são, nada mais “natural” que suas culturas também o sejam. Desse modo, tem-se a clareza das negociações, tensões e reconfigurações que atravessam as culturas desse coletivo.

O grupo estudado apresentou-se como um grupo heterogêneo em dois sentidos, primeiro no que diz respeito às demandas mais elementares e características de qualquer grupo de estudantes da EJA, a exemplo de gênero, religiosidade, estilos de vida, as relações de parentesco e amizade, a formação de vínculos, os centros de interesse, a importância atribuída à escola na consolidação de seus planos de futuro, demandas do mundo do trabalho, o emprego/subemprego/desemprego, entre outros. Por outro lado, as questões que dizem respeito à diversidade etária dos sujeitos, pois é um coletivo constituído por estudantes com idade entre 15 e 39 anos e suas formas de viver essas juventudes. Assim, os estudantes que convivem cotidianamente na Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada compõem

um grupo heterogêneo tanto no que diz respeito às questões geracionais quanto históricas, sociais e culturais.

O coletivo era integrado por 31 estudantes, sendo 14 mulheres e 17 homens, que traziam em si, na maioria das vezes, as marcas de uma trajetória de escolarização com muitas idas e voltas, as “trajetórias acidentadas”, retratados por Andrade (2007, p.58), para os quais “o sistema escolar, historicamente, não foi estruturado”.

Deve-se levar em consideração que quando se trata das juventudes na/da EJA, não está se falando das juventudes que habitam sempre os espaços privilegiados da cena urbana, mas de juventudes que se desgarraram das amarras da solidez, que demonstram comportamentos que vão desde o consenso, passando à resistência, transgressão e reconfiguração das normas.

Não são sempre juventudes que vivem sua condição juvenil marcada pela presença dos pais, pela não necessidade de entrada no mundo do trabalho ou da constituição de núcleos familiares, não são jovens escolarizados no horário diurno. São, entretanto, juventudes que habitam outros espaços da cena pública, muitas vezes não bem vistos pela ordem instituída, sujeitos oriundos de áreas empobrecidas e por isso, às vezes, causam certa desconfiança no “povo da cidade” – a exemplo das comunidades de Mangabeira, Quati, Valentim e ainda dos bairros de Massaranduba e Bom Sucesso. São as juventudes “desterritorializadas”, no sentido de que por vezes são vistos como “os fora da faixa”, os “sem-lugar”, os “fora da idade” na/da Educação de Jovens e Adultos.

O agrupamento feminino era constituído por jovens com idade entre 15 e 34 anos que se ocupam em atividades como cabeleireira, empregada doméstica, vendedora, manicure; algumas se encontravam no programa Jovem Aprendiz, outras não trabalhavam e viviam da aposentadoria dos pais ou mesmo complementavam a renda com os recursos do Programa Bolsa Família. Mulheres que vivem seus papéis sociais de esposas, donas de casa, mães, filhas, trabalhadoras e ainda estudantes. A maior parte dessas mulheres, inclusive algumas “*de menor*”, já eram mães, mas a maioria delas morava na casa de seus pais e, devido à “entrada no mundo adulto” caracterizada pelo casamento, pela maternidade precoce ou mesmo pela necessidade de trabalhar, muitas necessitaram deixar a escola voltando tempos depois.

São mulheres que têm um peso significativo no que diz respeito à compreensão da escola como espaço de múltiplas aprendizagens, desde aquelas que se estabelecem nas relações de amizade, pelo “*contato com os amigos e suas experiências*”, até aquelas [aprendizagens] oriundas dos saberes escolares em diálogo com a vida cotidiana.

Por sua vez, o agrupamento masculino, possuía jovens com idade entre 15 e 39 anos, os quais se ocupavam em atividades como serventes na construção civil, pedreiros ou ajudantes, entregadores de feira, carroceiros, faxineiros, funcionários públicos, alguns “faziam bico” e outros viviam dos programas sociais do governo, a exemplo do Bolsa família.

São homens, em sua maioria trabalhadores, muitos deles solteiros/separados que assumem seus papéis de pais – alguns deles criando os filhos sozinhos, são filhos, maridos, namorados, “ficantes”, donos de casa e também estudantes.

Muitos dos jovens “*de menor*” ainda estavam desempregados ou viviam em condições de subemprego, mas todos almejavam alcançar um lugar no mercado de trabalho, pois diziam eles que “*quem trabalha tem moral, não precisa de ninguém, pode pagar as contas e comprar uma motinha, dá um rolê e pegar as mina*”. Do ponto de vista dos estudantes, a entrada no mundo do trabalho é uma das “pontes” pelas quais se chega ao mundo adulto, o passaporte para a liberdade, uma das fronteiras entre juventude e adultez. (LIMA, 2011).

Em linhas gerais, o coletivo estudado tem, em sua grande maioria, a questão da religiosidade definida, muitos se reconhecem “*evangélicos*” das mais diferentes denominações, outros são “*católicos*” e alguns outros se dizem “*sem religião*”. Juventudes que vivem seus cotidianos, “*saindo com os amigos, fazendo outros cursos*”, a exemplo do curso de bombeiro civil, de auxiliar de enfermagem, informática, entre outros, ou ainda não fazendo nada, “*só de boa*”, como eles dizem.

Culturas plurais, culturas de jovens corporalizadas em expressões e práticas socioculturais que nos fluxos da vida metamorfoseiam-se, inventam outras formas de dizer a exemplo de expressões como “*o cabuêta*”, são os delatores, expressão usada para designar alguém que no grupo, ou fora dele, traiu a confiança de seus pares o “*mauricinho*”, aquele cheio de graça, aquele que “*se acha o cara*”, o “*pegador*”, o que “*dá em cima*” da mulherada, o “*bacatinha*”, também “*o federal*”, aquele que os estudantes chamam de “o bom aluno”, assiste às aulas, respeita os professores e mais que isso, “*aprende tudo rapidinho*”, são os vários estilos, desde os que curtem música como, o “*rap, reggae, funk*”, por pertencerem a um grupo musical ou só porque “*curtem mesmo*”, até os que passam seus finais de semana “*louvando a Deus*” nos templos evangélicos onde se congregam.

São jovens que se reconhecem rebeldes, indisciplinados, egoístas em certos momentos, mas também criativos, alegres, sonhadores e ainda destemidos em outros momentos.

Alguns desses jovens têm a escola como o melhor local para encontrar os amigos e também estudar, visto que grande parte deles têm claro seus planos de futuro, o que se pode notar até mesmo nas falas de alguns dos “jovens bem jovens” quando diziam:

1. [...] a escola é só uma oportunidade, você pegue essa oportunidade e siga com ela, [...] Eu só tô aqui porque eu quero alguma coisa pro meu futuro.
2. A escola tem importância no futuro e na forma de ver o mundo, aprendi muita coisa aqui. Eu quero concluir meus estudos e fazer faculdade de medicina. Agora é o que eu mais quero. Tô focada nisso.
3. Se a escola não me ajudasse, não ia ter um trabalho bom, uma vida boa, não ia ter nada. Coisas materiais [...], tudo porque pra arrumar um trabalho bom, pra ganhar bem, tem que ter estudo. Eu mesma não consigo mais parar de estudar, só quando eu terminar. Eu penso em fazer até o 3º[ensino médio], já fiz a minha pré-inscrição.
4. A escola significa um ponto de educação e um ponto do futuro da gente, porque se a gente não tiver escola, nem tiver a educação que a escola dá pra gente, a gente não pode ser nada, porque a gente sem estudo não vai a lugar nenhum. Fica sendo humilhado nas cozinhas do povo trabalhando.

Os estudantes acreditam no compromisso social da escola como o espaço que pode lhes trazer um alento “futuro” em dois sentidos, ora por atrelarem à escola ao sonho da “conclusão dos estudos” quando dizem “eu só paro quando terminar os estudos, penso em fazer o 3º ano, já me inscrevi”, na ousadia de dizer “eu quero concluir meus estudos e fazer faculdade de medicina[...]. Tô focada nisso” ou num outro sentido, quando percebem a possibilidade de ascender socialmente e “melhorar de vida”, no sentido de “ter um trabalho bom, uma vida boa, [...] coisas materiais [...], pra ganhar bem [...]”, “se não tiver a educação que a escola dá pra gente, a gente não pode ser nada, [...] a gente sem estudo não vai a lugar nenhum, fica sendo humilhado nas cozinhas do povo trabalhando”.

Apesar da compreensão de que a amizade é um dos valores fundamentais na construção de suas identidades, daí a escola ser um espaço que os agrega, muitos desses jovens possuem uma clara visão de futuro ao afirmarem que dentre as coisas que mais lhes interessa como estudantes está, além de “fazer amizades”, a necessidade de “preparar-se para o ensino médio, melhorar as condições de emprego/trabalho”, bem como “obter novos conhecimentos, e conseguir um trabalho”.

Os depoimentos dos jovens referendam sua relação de identidade com a escola ao considerarem que “os estudos são importantes”, alegando “gostar de ir à escola”, mas alguns dos estudantes afirmam ir à escola “por obrigação, porque afinal quem é que gosta de escola? A gente sabe que é importante, mas gostar, gostar, ninguém gosta não”.

São estudantes que firmam relações de pertencimento com outros coletivos dentro ou fora da escola a exemplo de “torcidas organizadas”, “grupo de ajuda aos necessitados, movimento musical e de proteção ao meio ambiente, cultura regional” ou mesmo

“rolêzinho”, como chamam um ajuntamento de jovens para uma saída, ou ainda participam de atividades como curso de design gráfico, dança, informática, inglês, entre outros.

O coletivo pesquisado divide-se em alguns outros grupos, a exemplo dos que gostam da partilha, da convivência grupal e, juntos, tocam, cantam, dançam, contam piadas, riem e fazem rir, não obstante há os que preferem ajuntamentos mais discretos, só com os mais próximos e há ainda os que optam por ficarem sozinhos, geralmente são mais silenciosos, trabalham individualmente e procuram manter-se num espaço menor e mais reservado.

Juventudes conectadas ao mundo da tecnologia, visto que grande parte deles vive plugado às redes, seja em casa ou na escola, exibindo seus celulares, tablets e até notebooks. Estar “conectado” produz o “apagamento das distâncias geográficas”, o que conseqüentemente acaba redefinindo “os cenários culturais permeados por constantes cruzamentos de identidades” (GARBIN, 2003.p.125-126), por conseguinte, jovens que vivem intensamente seu tempo, “atenados” as novas formas de sociabilidade. Reinventando os espaços da vida dentro e fora da escola interligados a outros espaços, como disseram Garbom e Severo (2013, p.77), “uma geração que está reinventando novas formas de ser e viver a partir das relações que estabelecem em outro espaço que podemos chamar de espaço virtual, realidade da internet, de ciberespaço.” As juventudes da hipermodernidade. (LIPOVETSKY; SERROY, 2013).

Os estudantes jovens, as juventudes “ioiô” (PAIS, 2006). Singularidades/ pluralidades, indivíduos/coletivos, que se reconstroem em movimentos diários de ressignificação de suas existências a partir de si mesmas, são esses os nativos na/da EJA na escola pesquisada.

4.2.2 O professores

Preocupada em retratar os docentes para além de sua condição de trabalhadores, como seres sociais, vendo-os como sujeitos pessoais, descrição que se debruçou sobre as informações para além de seus papéis como trabalhadores e assim foi se percebendo que os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos são pessoas mergulhadas na produção ativa de suas existências como seres humanos, conforme algumas práticas capturadas na figura 11.

A escola contava com um coletivo de treze (13) docentes da/na Educação de Jovens e Adultos todos pertenciam ao quadro efetivo da rede pública municipal com exceção da professora de ensino religioso, contratada no mês de outubro de 2014. Todos possuíam formação específica na área em que atuavam. Do total dos docentes, cinco (05) possuíam

especialização na EJA e os demais em áreas como: Mídias na Educação, Docência no Ensino Superior, Educação Matemática, Educação especial e inclusiva, entre outras, e um (01) deles cursou o Mestrado em Atividade Física e Saúde.

Figura 11 - Os sujeitos docentes da/na EJA



Fonte: Arquivos da autora, 2015.

O grupo dos onze (11) docentes que participaram da pesquisa era composto por oito (08) mulheres e três (03) homens, sendo cinco (05) solteiros, quatro (04) casados, um (01) divorciado e um (01) que “morava junto”. As primeiras informações davam conta de que a maioria dos docentes da escola exerce a profissão há pelo menos sete anos e especificamente na Educação de Jovens e Adultos, a média é de quatro (04) anos de experiência, o que leva a crer que a escola já possui um coletivo docente consolidado, o que possibilita uma maior integração entre as várias áreas do conhecimento. Os professores não residem no bairro em que a escola está localizada. Alguns moram em bairros próximos, outros em bairros bem mais distantes ou até mesmo em outras cidades.

Dados dos estudos exploratórios evidenciaram que, em sua grande maioria, os docentes justificavam a necessidade de reservar um tempo livre para “*momentos de reflexão e lazer, para rever os familiares*”, ou mesmo “*para estudar e planejar*”. Há ainda aqueles que alegam que esse é o tempo de “*encontrar-se consigo mesmo*”, porque muitos professores se “*sentem cansados da rotina do dia a dia*” e porque estão “*adoecendo de tanto trabalhar*”. Assim, “*a busca por um tempo livre é preciso e deve ser uma constante, até como forma de estar ampliando a mente e enxergar novos horizontes*”.

Os professores fazem os mais diversos usos do tempo reservado ao lazer em atividades como “assistir televisão, ir à igreja, estudar, usar a internet em casa, dedicar-se à família, visitar o museu, frequentar espaços de lazer coletivos como: cinema, teatro, praia, festas, parques aquáticos”, entre outros.

Quando se trata dos motivos que dificultam a prática dessas atividades, surge a princípio “o cansaço e a falta de tempo”, seguido “da falta de dinheiro”. Razões conhecidas daqueles que atuam na Educação Básica brasileira, pois devido à baixa remuneração dos professores, estes precisam assumir vários turnos de trabalho em escolas e/ou até cidades diferentes, sendo a atividade na Educação de Jovens e Adultos, o terceiro turno para muitos desses professores.

No que diz respeito aos sentimentos dos professores quanto à docência na Educação de Jovens e Adultos, alguns alegaram sentirem-se cansados, outros que a docência se constitui um desafio ou até mesmo que se sentem felizes, como se pode observar em alguma falas:

1. *Sinto-me cansada da rotina do dia a dia[...]*
2. *[...] tem sido um desafio muito bom para minha carreira.*
3. *Sinto-me desafiada, pois a cada dia são novas experiências.*
4. *Sinto-me desafiada a contribuir de alguma forma na formação desses alunos.*
5. *Traço o meu perfil na busca de ampliar minhas habilidades e competências específicas para desenvolver uma boa prática pedagógica em meu trabalho.*
6. *Amigo, companheiro.*
7. *É uma honra [...] satisfação estar trabalhando e buscando motivar pessoas que acreditam ser possível fazer novas conquistas na vida.*
8. *Sinto que devo estudar cada vez mais o processo da EJA, pois cada dia sou surpreendida.*
9. *Tranquilo.*
10. *Apesar das enormes dificuldades que encontramos na EJA eu me sinto muito útil para muitos alunos que têm seu mundo tão restrito e uma realidade tão frustrante.*

Uma multiplicidade de posições e percepções “invade” os professores e materializam-se nas representações acerca de seus fazeres. Representações que vão desde os desafios em “contribuir de algum modo na formação dos alunos ou mesmo ampliar as habilidades e competências para desenvolver uma boa prática” ou “buscar motivar, estudar cada vez mais”, até sentimentos que exprimem “o cansaço”, talvez pela carga de trabalho, talvez pelo desafio de conciliar o terceiro turno com qualidade, ou mesmo por ter consciência da complexidade que é a EJA e a conciliação da dupla jornada dos estudantes entre trabalho-escola, ou até mesmo na “descrença na forma como a EJA é estruturada”, por conta da organização perversa do sistema escolar brasileiro que, na maioria das vezes, quando o jovem estudante completa quinze anos e não tem concluído o ensino fundamental, é “jogado” nas salas da EJA sem que ele mesmo tenha feito tal opção, daí as salas abarrotadas de estudantes bem jovens e, nesse sentido, o que se percebe nas falas de alguns docentes é a preocupação

pelo fato da EJA “*ser tratada como um depósito de alunos que causaram problemas nos outros horários na escola*”.

Apesar da sensação de frustração e contraposição ao modo como a EJA ainda é pensada e organizada, algumas outras falas caminham no sentido da emergência de relações de cumplicidade entre professores e estudantes. São depoimentos que levam em consideração a dimensão humana do trabalho e denotam um sentimento de pertença ao lugar, à escola e às pessoas dos estudantes em falas como, “*quero contribuir para a formação dos alunos*”, “*é uma honra trabalhar na EJA*”, “*me sinto muito útil*”, “*sou amigo, companheiro*”, “*é uma satisfação estar trabalhando e buscando motivar*”.

Nota-se nessas falas uma preocupação com a produção de um cotidiano que responda às necessidades dos estudantes como “*peças que acreditam ser possível fazer novas conquistas na vida*”, por serem “*alunos que têm seu mundo tão restrito e uma realidade tão frustrante*”, como dizem alguns docentes.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos como espaço também dos estudantes jovens, as percepções dos docentes são múltiplas e por vezes antagônicas. Fato que pode ter relação com diversos processos pelos quais passaram os professores até chegarem à docência nessa modalidade de ensino, a exemplo de suas histórias de vida, processos de formação inicial e/ou continuada, a escolha ou recusa por estar na EJA, entre outros. De certo, os professores nem são vilões, nem vítimas do processo educativo no qual estão inseridos, são, tão somente, pessoas, profissionais que, a partir de suas lentes formativas e dadas as condições objetivas de suas práticas, fazem leituras diversas acerca da presença dos estudantes jovens nessa modalidade de ensino. Algumas dessas falas podem ser percebidas nos escritos a seguir:

1. [...] *peças que não demonstram responsabilidade com o querer aprender e veem a escola como um lugar de encontro com amigos.*
2. [...] *peças capazes de superar o passado, vencer os obstáculos do presente e alcançar vitórias.*
3. *Na sua grande maioria estão buscando em terminar seus estudos*
4. *Alguns com foco, para seguir em frente, outros como figuras marginais, que não querem se desenvolver.*
5. *Cansados, desestimulados com o processo atual.*
6. [...] *alguém capaz de recuperar o tempo perdido.*
7. *Alunos que apesar dos desafios enfrentados dia a dia, trabalhando durante todo o dia tem em mente perspectivas de uma vida melhor.*
8. *Alunos com uma visão muito pequena de mundo e em sua grande maioria com muita baixa estima com relação ao futuro e aprendizagem.*
9. [...] *alunos que buscam recuperar o tempo perdido.*
10. [...] *alunos que, em alguns casos, foram “excluídos” de certo padrão social e o pior é que eles mesmos se veem dessa forma, mas que, apesar da baixa autoestima, estão na escola. E se estão, é porque no seu íntimo acreditam que podem continuar seus estudos.*

O olhar dos docentes acerca dos jovens na EJA monta um retrato contrastante, mas ao mesmo tempo aproximado do que são essas juventudes, pois apresentam as contradições existentes entre os coletivos juvenis. Um quadro pintado por uns com sujeitos “desestimulados”, “com baixa autoestima”, “sem responsabilidade com o aprender”, “com uma visão muito pequena de mundo”, “figuras marginais”, por outros com pessoas que “apesar dos desafios enfrentados dia a dia, trabalhando durante todo o dia tem em mente perspectivas de uma vida melhor”, e por essa razão “buscam recuperar o tempo perdido” e “estão na escola [...], porque no seu íntimo acreditam que podem continuar seus estudos”.

São percepções que vão desde uma juventude sem conexão com o processo de escolarização até a compreensão de que as especificidades desses jovens estudantes não os torna seres marginais, no sentido de serem os responsáveis pelas mazelas que assolam essa modalidade de ensino. As imagens “negativas” dos jovens pintadas pelo coletivo docente pesquisado não é uma especificidade desse coletivo, Dayrell (2011,p.54) já falara sobre essa questão ao tratar acerca das imagens criadas pelos educadores acerca dos jovens e, nesse sentido, o autor afirmava que “é comum entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas”, seja no contexto escolar ou não.

Na verdade, faz-se necessária a consciência de que é urgente “repensar o espaço escolar” (BRUNEL, 2008), produzindo novas redes de sociabilidade tendo em vista que “a questão do coletivo na vida dos jovens é fundamental, [...] ser jovem implica, ser grupo”, como afirmaram Dayrell e Barbosa (2009, p.240), atribuindo uma “centralidade às diferentes expressões culturais no currículo” (DAYRELL, 2001, p.64), entre outras ações que reconfigurarão as práticas escolares de modo a contemplar as demandas oriundas desses “novos atores”, produzindo, assim, outras imagens que precisam ser enxergadas conforme nos alerta Arroyo (2009, p.34) quando nos traz alguns elementos para pensar essa questão:

Desta vez os alunos nos obrigam a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão que ser outras, se os alunos são outros. [...] Os adolescentes e jovens também afirmam seu protagonismo nas escolas e na sociedade não tanto por suas indisciplinas, mas por sua nova presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras.

Em linhas gerais, o coletivo docente procura estar/ser otimista em relação ao trabalho desenvolvido pela instituição. Certos dos percalços inerentes à docência nessa modalidade de ensino, mas também acreditando, como disse um dos docentes, que “a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo a esta

reescrever sua história e, também, compreender melhor o aluno e sua realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional”.

Acredita-se que compreender as concepções que sustentam as práticas dos professores na/da EJA é condição para estudar o cotidiano escolar dos jovens. Pessoas que apesar de suas especificidades humanas, atribuem sentido às suas práticas culturais, como a[ut]ores sociais marcados e situados geográfica e historicamente em seus espaços e tempos, conforme visto.

Práticas que emergem como “acontecimentos”, “táticas” que consideram as potencialidades dos sujeitos e, algumas dessas táticas são melhor estudadas na próxima seção, tendo em vista que não estão/são dadas previamente, mas são capturadas a partir do mergulho na vida cotidiana da escola.

O estudo dessas táticas buscou a compreensão de como se constroem os (des)encontros entre juventudes e escola na EJA. Acontecimentos que ultrapassam o lugar-comum, visto que a escola não responde apenas a “uma lógica de reprodução e de reflexividade institucional”, ou seja, a escola não é mais uma realidade prescrita, fixa, organizada, já não é mais o lugar nem da ordem [das normas e regulação desejáveis], nem da desordem [dos desregramentos e perturbações ao fluxo ‘natural’], mas uma realidade híbrida, “uma coisa e outra simultaneamente” (BAGANHA; MATOS, 2003). Portanto, não é papel desta pesquisa, julgar as práticas, mas compreendê-las dentro de uma dinâmica de contexto, múltipla e única, própria da cultura da instituição pesquisada.

5 AS TÁTICAS DOS “SUJEITOS ORDINÁRIOS” NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O COTIDIANO EM MEIO A ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE JUVENTUDES E ESCOLA

Os escritos dessa seção aproximam-se de forma mais pontual das questões postas pelo estudo, a partir da identificação, caracterização e análise dos acontecimentos culturais operados no ambiente ecológico da escola e materializados nas “táticas dos sujeitos ordinários”, nas “artes de fazer” promotoras tanto de encontros quanto de desencontros entre juventudes e escola, as quais respondem pelos processos de des[in]visibilização dessas juventudes na/da Educação de Jovens e Adultos. Tarefa possível a partir de um esforço analítico de leitura do/no cotidiano em busca dos indícios, das pistas deixadas que sinalizassem para esses (des)encontros.

Com base nas orientações de Certeau (2011, p.341) para análise dos fazeres ordinários, o presente trabalho careceu delimitar um corpo dentro das práticas vividas na escola como “um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares” o qual colocasse “em cena e em ação um fazer-com” no qual se pudesse observar os pormenores, os traços, as pistas que permitissem “captar uma realidade mais profunda” operada no avesso e assim trazer à tona os procedimentos escondidos nessas práticas lançando luz sobre elas, invertendo seu lado obscuro, pois o que interessa ao estudar os/nos cotidianos “é o invisível” do fenômeno aparentemente negligenciável. (GINZBURG, 2014).

Buscou-se compreender, a partir do estudo das práticas microbianas, como os processos de construção da vida no/do cotidiano escolar dos jovens poderiam “responder” as questões postas neste estudo. Sob as bases da teoria ecológica, reafirma-se nesta pesquisa a escola como espaço de múltiplas culturas conectado de forma interdependente por seus diversos sistemas. Disso decorrem as tantas formas de constituição e ocupação desse espaço e, conseqüentemente, as múltiplas possibilidades de leitura do mesmo.

Com isto, reitera-se: o que se diz e o que se tem a dizer nestes escritos acerca da escola pesquisada resultam da tessitura possível a partir dos fios que puderam ser alcançados no emaranhado das teias que enredavam o cotidiano. Logo, o que se diz, são algumas interpretações daquilo que foi possível capturar e, nesse sentido, a escola como espaço aberto, continua[rá], ao alcance de outros fios, outros olhares, outras lentes, outras leituras, outras interpretações.

Politicamente, assumiu-se nesta pesquisa a atitude de buscar o “avesso” da escola, ou seja, as práticas invisibilizadas, submersas nas profundezas da cultura escolar, investigando as lógicas da rotina que se realiza todos os dias como mecanismo de enfrentamento das questões que desafiam a vida escolar.

São as táticas quase invisíveis dos praticantes, responsáveis pela reinvenção do cotidiano escolar das quais resultam os acontecimentos que interessam a esta investigação. Práticas [des]autorizadas, [não]oficiais, [des]territorializadas gestadas pelas/nas relações de reciprocidade e interdependência nos vários subsistemas da escola que insurgem como “invenções cotidianas” que vão reorganizando esse cotidiano. (VIDAL, 2009; DURAN, 2009).

O acontecimento pensado a partir de Deleuze (2008, p.218) não apenas como “processos de subjetivação”, mas como algo novo, como processos que “se elevam por um instante” e que segundo o autor “é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar.” E assim foi feito. Os momentos em que as táticas eram visualizadas foram “caçados”, “garimpados” e “agarrados”, porque eram esses momentos – acontecimentos – que interessavam a investigação. Práticas ignoradas que “escapam do planejamento” (GALLO, 2007), produzidas na circularidade (GINZBURG, 2013; TURA, 2000; 2002), nas interconexões que privilegiam culturas plurais, híbridas, globais, levando em consideração os atores e suas multiplicidades.

Com base nisto, a partir de um olhar acurado no/do que acontecia na escola, buscaram-se as primeiras influências, os significados dessas práticas para seus praticantes, as experiências, as minúcias, os detalhes, os sintomas, enfim – os “indícios” – nos quais reside a possibilidade de compreensão da realidade.

Os possíveis fios que tecem as redes cotidianas e entrelaçam juventudes e escola puderam ser enxergados graças ao mergulho nas práticas promotoras dos enredamentos entre escola e vida cotidiana, práticas que podem ser tocadas. Toque que só é possível em virtude dos movimentos constantes que produzem “as ações culturais [...], inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais.” (CERTEAU, 2012, p.250).

Criações que, durante a estada no campo, puderam ser percebidas em situações como: (i) mobilização das culturas em diálogo com as práticas escolares fosse na sala de aula ou para além desta; (ii) nas práticas de sala de aula quando se podia observar a circularidade entre as culturas promovendo diálogos entre os sujeitos nas situações de trabalho com os conteúdos

escolares e sua relação com as práticas sociais mais amplas; (iii) no processo de identidade que se estabelecia entre os estudantes e a escola quando compreendiam a importância dos estudos na/para a consolidação de seus planos de futuro e na relação com o mundo do trabalho; (iv) na preocupação de alguns docentes em possibilitar uma maior aproximação entre o mundo da escola e a vida dos estudantes, entre outras questões que sinalizavam para a construção de uma vida onde as práticas possibilitam idas e voltas, reconstruções e processos de validação das juventudes na/da EJA. É o que podemos ver nos acontecimentos eleitos para a conversa nessa tese.

Diante do exposto, a seção estrutura-se de modo a evidenciar alguns dos acontecimentos capturados nas redes cotidianas. Redes tecidas astuciosamente “em meio às situações do dia a dia, entre os fragmentos da vida vivida” e capturados no lugar praticado, usado, habitado como dissera Ferrazo (2003, p.81).

Os registros trazem à reflexão as relações vividas pelos sujeitos nos diversos sistemas conforme dito anteriormente, a saber: *o microssistema*, que corresponde às conexões que se dão no interior da sala de aula e as relações de interdependência com outros microssistemas do contexto mais imediato dos sujeitos, a exemplo da família, do trabalho, dos vínculos afetivos e das relações de amizade, entre outros. O *mesossistema* das inter-relações que se edificaram para além da sala de aula, nos espaços institucionais desprovidos do olhar panóptico, são os espaços de liberdade. Por fim, *o macrossistema* das interações tecidas para além dos muros, nos intercâmbios nos espaços desprovidos da vigilância da escola, mas que ao mesmo tempo estão de, algum modo, conectados aos demais sistemas.

5.1 No microssistema da/na sala de aula: lugar onde “tudo” acontece, inclusive “nada”.

A sala de aula como espaço onde se opera o “acontecimento microssistêmico” (BAGANHA; MATOS, 2003), não obedece mais a uma lógica prescrita na/pela cultura escolar, é um “caldeirão onde fervilham” formas únicas de convivência, “táticas” gestadas nas/pelas relações que emergem nesse/desse lugar, a exemplo das dimensões que foram se insinuando no/do material de campo, as quais evidenciavam a sala de aula na/da EJA como: (i) o lugar do “encontro” e da “aprendizagem”; (ii) o não-lugar dos jovens “*de menor*” e de produção da “*geração sem-sem*”; (iii) o lugar do silêncio e da “*zueira*” como táticas de resistência; (iv) o lugar da produção do gosto pela escola, mas não do gosto pelos estudos e (v) o lugar da reinvenção astuciosa dos sujeitos docentes na/da EJA.

5.1.1 Os [não] lugares dos estudantes jovens [ou não] na/da sala de aula na/da educação de jovens e adultos

Os acontecimentos ratificam processos de [não] identidade dos diversos sujeitos na/com a sala de aula enquanto microssistema e sua aparente homogeneidade. Situações em que as culturas dos estudantes e a cultura da escola/a cultura escolar em contínua circularidade chocam-se e produzem tanto encontros quanto desencontros nesse lugar praticado.

Encontros e desencontros que se corporificam nos depoimentos dos nativos em várias situações, a exemplo de: (i) os sentidos que conferem à sala de aula e as relações que os conteúdos escolares arquitetam com seus planos de futuro; (ii) o lugar do encontro com os amigos, com os professores “*da mesma faixa etária*”, das parcerias, de aprender “*no termo escolar e na vida*”, do recomeço, mas também o lugar do “*cansaço*”, do “*cochilo*”, da “*opressão*”, da “*perda de tempo*”, onde “*nada de interessante acontece*”; (iii) da produção das diferenças [não só etárias] entre os estudantes e do arquétipo do “*bom aluno*”, aquele que tem ou não lugar na EJA; (iv) o lugar das fugas – a exemplo do “*banheiro*”, dos silêncios, das risadas, das resistências, das transgressões, das múltiplas linguagens; enfim, (v) o lugar da reinvenção do ser professor na/da EJA que, astuciosamente, reconfigura sua formação e as práticas cotidianas operadas no campo minado da cultura escolar.

Por fim, a sala de aula revela-se como um lugar múltiplo, polissêmico, ao qual são atribuídos “diferentes significados para um mesmo território” (DAYRELL, 2009, p.144), que influem diretamente sobre as formas de perceber esse espaço e as práticas cotidianas nele engendradas, conforme se pode perceber nos escritos a seguir:

5.1.1.1 A Língua Portuguesa em cena

Discriminação: essa doença tem cura

*Era noite, noite escura,
Uma chuva fininha caía
Depois de uma grande tempestade.
Eu ali, aguardando um táxi.*

*Sem coragem de molhar os cabelos.
Pedi a um adolescente um favor:
- “chame um táxi para mim”.
Logo ele se prontificou.*

Ficou na chuva, insistiu...

*Nada conseguiu...
Nenhum motorista parou.
Um deles, apressado fugiu.*

*Meu coração doeu de tristeza,
O rapaz era negro.
Um negro na noite, descalço.
Calças arregaçadas...*

*Percebi logo que ele não conseguiria.
Sai rumo a rua e acenei.
O primeiro taxista parou.
Chorando, para o rapaz eu olhei!*

*Ele, alegre fez um sinal de "OK".
Nunca mais esquecerei aquela noite.
O que se passou no coração daquele jovem?
Que DEUS lhe dê uma boa sorte!*

A professora de língua portuguesa é graduada em Letras e possui curso de especialização em Docência da Educação Superior, exerce a docência há mais de vinte anos, mas especificamente na Educação de Jovens e Adultos está há dez anos. É uma pessoa tranquila e está sempre de bom humor. Quanto à docência na EJA, sente-se desafiada, pois a cada dia vive novas experiências.

Dia doze de setembro de dois mil e quatorze, segunda observação em sala de aula. Estou na turma dos estudantes mais jovens. A sala de aula possui muitas carteiras e cadeiras, visto que no horário diurno as salas de aula são lotadas com os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, mas agora está ocupada por apenas dezesseis (16) estudantes, sendo cinco (5) mulheres e onze (11) homens, dispostos nas fileiras junto às paredes e ao fundo da sala, deixando no centro da sala um vazio não só geográfico, mas simbólico.

Na sala de aula, os agrupamentos formam-se ‘naturalmente’ de acordo com os vínculos afetivos, afinidade ou mesmo pelo simples fato de pertencerem a um dos diversos coletivos: os “falantes”, os “silenciosos”, os [não] “copistas”, aqueles que copiam ou não dos conteúdos, conforme os interesses de seus membros como: morarem no mesmo bairro, terem idades próximas, a mesma opção religiosa, serem só mulheres, enfim, “ajuntam-se” considerando o fortalecimento do “grupo dos iguais” (SACRISTÁN, 2005), são as “tribos” (MAFFESOLI, 1998) que delimitam seus territórios no interior da sala de aula, mas que, apesar dessa demarcação, possuem fronteiras fluidas e, vez por outra, os coletivos se veem diante da necessidade de se reconfigurarem. Nesse cenário, tem início a aula de Língua Portuguesa.

Às 19h00min chega a professora, logo após minha entrada na sala. Riu para mim, pediu que os que estivessem de pé sentassem e deu início a aula às 19h20min. Começou a

escrever no quadro a interpretação do texto “Discriminação: essa doença tem cura”, escrito na aula anterior. Texto que já havia sido alvo de críticas dos estudantes por possuir seis estrofes era considerado longo e alguns reclamavam dizendo “*ôxe, e não acaba mais não é?*”, “*já tô ficando cansado de tanto escrever*”, e por aí vai.

O “silêncio” da sala foi quebrado dez minutos após o início da aula com a chegada do jovem Marcos. “*Um cara boa pinta*”, dezoito anos, vocalista de uma banda local, que se utilizando de uma expressão nativa, mas no mínimo imprópria à escola, murmurava a si mesmo “*nem fode, nem sai de cima*”, expressão logo repreendida pela professora, que a julgou descabida para o momento e lugar.

Diante da repreensão, o estudante começou uma narrativa para tentar explicar o que quis dizer e perguntava “*professora o que é ‘fuder’? Me diga aí, eu não sei o que é*”, diante do que a professora o admoesta “*logo você que mal fala e agora dizendo essas coisas? Você sempre foi um bom aluno, e agora!?*”, fala que deixou uma interrogação no ar.

Cada vez que Marcos tentava argumentar sobre a “cotidianidade” da expressão que usara como sendo algo “*normal*”, do universo e das culturas juvenis, sem sucesso, mais se distanciava de seu objetivo. Nesse momento, o jovem senta e, aparentemente, a questão é encerrada.

O comportamento do estudante, suas expressões cotidianas em desacordo com o conservadorismo da escola e suas formas próprias de ser descreditavam-no a ser um “bom aluno” no que diz respeito às aprendizagens dos conteúdos escolares, mesmo o sendo.

Ter em sala de aula um “*bom aluno*” é algo que paira sobre o imaginário dos que fazem a escola. Apesar de a fronteira entre o “bom/mau” aluno ser tênue, basta observar os resultados trazidos pelo questionário feito como estudo exploratório para a pesquisa o qual mostrou que a grande maioria dos estudantes tem clareza daquilo que a escola “enquadra” no leque de características desse “bom aluno”, pois elencaram como o primeiro de todos os itens “*prestar atenção na aula*”, o que implica na realização das tarefas culturalmente postas à dinâmica da aula como: escrever os apontamentos, responder as tarefas, cumprir horários de entrada e saída e assim por diante, em seguida elegeram a questão de “*respeitar os professores*”, neste item consta o não uso das linguagens dos universos juvenis que venham a perturbar a ordem e as relações humanas em processo no interior desse microssistema.

No entanto, a dinâmica produzida pelas teias das interações torna a sala de aula um espaço de (des)acordos contínuos, nela/dela eclodem atos/práticas/movimentos não autorizados, que fogem ao ritual do ‘lugar sagrado’, onde tudo e todos podem ser controlados. Isto pode ser visto nas falas de alguns docentes quando em nossas conversas acerca da

questão do “bom/mau” aluno alegavam que *“tudo parte do contexto. Vai ter alunos que vão ter uma maior desenvoltura para aprender determinadas coisas, já tem outros que não vão ter aquela desenvoltura para aprender aquilo, mas ele vai ter habilidade para outra coisa”*.

Por outro lado, algumas falas não percebem os jovens como “bons alunos”, pois afirmam que *“o jovem que vem pra o noturno, simplesmente não tem objetivo. Ele está aqui obrigado de alguma forma, ou pela família, ou vem por outro intuito que não é bem o de aprender, causa tumulto, problemas com relação à disciplina e com relação à dinâmica de sala de aula”*. São falas que deixam claro as diferentes formas de ver a categorização do estudante jovem como “bom aluno”, como alguém que atenda às expectativas da escola e de seus professores.

Entre os próprios estudantes, nas conversas que tivemos, alguns expressavam insegurança em se enquadrar no “rótulo” de bons alunos, pois alegavam em suas falas: a) *“eu sou meio bom aluno”*; b) *“sou um aluno mais ou menos”*; c) *“depende, tem dias que me acham bom, tem dias que não”*. Indefinição que pode ser constatada quando nas entrevistas etnográficas foi solicitado que os estudantes diferenciassem um bom aluno de um aluno não tão bom. Daí surgiram falas como:

1. *Um “mau aluno”, é alguém que conversa muito, que sai sem a permissão dos professores, que fala com o professor como se fosse um alguém qualquer, que chama palavrão na sala, que não liga pra botar música no celular, fica conversando, quando fala com uma pessoa chama palavrão. Chama palavras feias. Eu acho que é isso.*
2. *Um estuda e o outro não, um faz as coisas e o outro não, um faz o trabalho da escola e o outro fica conversando, um não respeita a professora o outro respeita, a professora chama no quadro, um lê e outro não, não vai lá.*
3. *O que não é um bom aluno, ele é engraçado na sala de aula, mas os bons alunos são mais sérios, se focam mais ali nos estudos, já o outro não, o outro fica tirando mais onda dentro da sala, com mais graça, às vezes não escreve.*
4. *A diferença entre eles é porque o ‘nerd’ está sempre atento as aulas ali e ele passa direto sem ficar nas matérias e o outro, o bagunceiro, ele está ali, assistindo aula e bagunçando. Às vezes não presta atenção e na hora da prova não passa direto, fica de recuperação, fica de ano e não passa. O bagunceiro presta e não presta e o que presta atenção passa assim “no vento”, porque são atenciosos nas aulas, porque pensam em ser alguém mais tarde. Tem essa consciência.*
5. *Acho que não existem diferenças. Isso é muito relativo. Alguns me acham um bom aluno, outros não acham. Acho que esse tal “bom aluno” não existe. Quem é que consegue ser sempre “bom”? Por isso eu não sou nada, sou só uma pessoa que estuda a noite. Nem bom, nem ruim. Faço o que posso para estudar, e é só.*

Poder-se-ia dizer que as falas dos professores e dos estudantes divergem ou que elas se complementam quando se trata de buscar uma ‘definição’ para o que seria “um bom” aluno jovem na EJA.

Essa imprecisão é salutar no momento em que os jovens figuram como “os estranhos”, dos quais falara Silva (2008), com suas “estranhezas” que perpassam o universo vocabular. O

que se pode constatar é uma infinidade de formas de ver os comportamentos considerados adequados ou não, aquilo que se convencionou chamar de “aluno”. Seja os que reclamam os “*quietinhos*”, aqueles que não atrapalham a aula, são atenciosos, copiam as atividades, são respeitadores, têm seus objetivos claros e assim por diante, ao contrário dos “*avoadinhos*” que conversam demais, “*ficam tirando onda*” na sala de aula, chamam “*palavras feias*”, são “*bagunceiros*”, “*ficam de recuperação*”, dentre outras características. Termine esse bloco de características com a fala de um dos estudantes, quando disse “*alguns me acham um bom aluno, outros não acham. Acho que esse tal ‘bom aluno’ não existe. Quem é que consegue ser sempre ‘bom’? Por isso eu não sou nada, sou só uma pessoa que estuda a noite. Nem bom, nem ruim. Faço o que posso para estudar, e é só*”.

É preciso pensar acerca da constituição discursiva e histórica do ser aluno. O aluno se configura uma entidade abstrata, homogeneizada e que na maioria das situações não comporta a pessoa que habita esse aluno, sua individualidade. É o que Baganha e Matos (2003, p.86) chamaram de “incompatibilidade entre o tempo do indivíduo e o tempo do aluno”.

Sacristán (2005, p.11) já dissera que o aluno é “construção social inventada pelos adultos”, uma categoria emoldurada junto com a escola. E, ao enquadrar os jovens nessa categoria/entidade, corre-se o risco desses sujeitos serem vistos conforme alertara o autor, como “os que ainda não são; os que não têm condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho”. (*Idem*, p.43). Está prescrita a dimensão da “*geração sem-sem*”. E, nesses moldes, Isabel Souza (2003, p.45), chama a atenção para o fato de que:

Ser aluno não é condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. É um esforço que ele não está disposto a fazer. Antes de ser aluno, ele é um ‘jovem’ que tem vida fora da escola, em casa, no trabalho e com os amigos. O ‘jovem’ não deve ser visto como uma figura abstrata, desvinculada, a explicação do comportamento juvenil deve considerá-lo inserido na estrutura global. A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica.

É fato que o universo vocabular juvenil se reporta ao mundo da vida que esses jovens têm “fora da escola” enquanto que a linguagem da escola, como parte de sua cultura, luta a todo custo para se manter viva apesar das investidas de seus atores.

A escola arquitetava-se como um mundo a parte – o templo do saber – na maior parte do tempo um espaço em que não cabe a vida fluida, leve e solta das juventudes do nosso tempo. Desconsiderando os sujeitos, reproduz-se por meio das normas de conduta e contrapõe-se severamente a tudo que ousa abalar os alicerces de sua estrutura secular. Assim, tenta resistir a tudo/todos que ousa[m] imprimir uma nova lógica de convivência.

Seguindo com a aula de língua portuguesa: após a conversa com Marcos, chega David, jovem de 16 anos, pertencente ao coletivo dos “tagarelas”, é mais um “avoadinho, descolado, faltoso” e “pouco ligado” ao que acontece na sala de aula. Atrasado na aula e no conteúdo, chega “tirando onda” com todos; ao sentar, logo pergunta “ou professora, o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto, cadê?” Porque a atividade já estava na quinta questão. A professora o ignora, faz “ouvido de mercador” e não “dá trela” para as perguntas que o jovem faz. Afinal, pelas conversas junto aos professores, David é um estudante “do tipo que pouco comparece, quando vem só atrapalha a aula, conversa demais e nem caderno traz, fala aos berros na sala e geralmente fica entrando e saindo durante as aulas. Na maioria das vezes, parece que na sala de aula nada está acontecendo, é um verdadeiro deslocado. Seu lugar não é aqui, não sabe o que quer e para esse tipo de aluno a escola não passa de um ponto de encontro com os amigos. Vem só da um ‘rolê’, como eles dizem. Estudar que é bom, nem ver”. Terminada a escrita da atividade, a professora diz: “terminem aí para a gente ler o texto.”

Por volta de metade da aula, chega outra aluna jovem, é Morgana, não fala com ninguém, a professora a cumprimenta e ela num sussurro quase inaudível, responde. É uma jovem diferente das demais, usa acessórios aparentemente elitizados, veste um jeans de marca, tem pele clara, cabelos longos e bem cuidados, senta-se totalmente distante dos demais. Parece atenta, mas é silenciosa e não participa das discussões da aula. Mostra-se indiferente à aula e ao que nela acontece. Não fala com os colegas, não interage. *Não se mistura* e acaba indo embora pouco tempo depois de chegar.

A professora segue a aula e pergunta: “quem vai ler o texto?” e um jovem estudante responde: “ninguém”, outro retruca: “esse cara aí não sabe nem escrever”. A professora insiste: “Quem vai ler o texto para respondermos as questões da interpretação?” Diante da insistência da professora, uma aluna jovem responde: “eu leio, mas pela sua folha, eu não entendo a minha letra”. A aluna diz isso porque tinha saído mais cedo na aula anterior e não havia escrito o texto todo. Depois de um longo silêncio, a professora decide: “eu vou ler o texto”. Ela lê o texto e questiona a turma acerca do que trata o texto.

Um jovem responde, “professora fala de discriminação. Discriminação é tudo isso: preconceito, racismo”. A professora continua a aula dizendo: “a discriminação é uma doença”, título do texto, o que o jovem estudante contesta quando diz: “doença não, é uma safadeza”.

Marcos, o jovem que havia “se expressado mal” e por isso não se enquadrava no estereótipo do “bom aluno”, reaparece na cena comentando uma estrofe do poema e diz:

“para mim discriminação é não respeitar uma pessoa”. Ele continuou sua fala trazendo um exemplo do próprio texto e dizendo, “mas também aí [no texto], o cara negro, descalço, numa noite escura e chovendo? Quem é que vai parar? E é um ‘malassombro’ é?”. Aproveitou o momento e fez um relato de uma situação que vivenciou e disse “pra senhora ter uma ideia, eu estava num lugar que tinha um monte de gente, acenei pro táxi, vinha uma viatura da polícia e aí o taxista acelerou. Imagine se eu tivesse como esse cara aqui, mal vestido”. Nota-se a preocupação com aquilo que outros estudantes chamaram de “estar vestido normal”, um preconceito que ainda teima em perseguir as pessoas que moram no bairro.

A aula prossegue e outro jovem questiona: “discriminação é crime?”, um segundo pergunta, “é bullying?” Um estudante afirma: “ele [o personagem negro do texto] era uma pessoa alegre”. Assim, ao longo da aula, a professora vai fazendo perguntas como “onde você viu que ele era alegre, Rafa? Qual a parte do texto que mostra isso?”. Nesse clima de envolvimento com temáticas suscitadas pelo texto como preconceito, racismo, respeito ao outro, solidariedade, dentre outras. Assim a aula vai seguindo e termina às 19h50min.

De certo, o preconceito relativo às questões etárias, de cor, gênero, sexualidade, condição socioeconômica e tantas outras permeiam o cotidiano da Educação de Pessoas Jovens e Adultas assim como estão presentes em quaisquer outras práticas educativas. Tais categorias revelam-se nos relatos, visto que as relações humanas não se dão fora dos conflitos próprios desses agrupamentos, apesar disso, não são exploradas no estudo uma vez que não se constituem objeto de nossa investigação.

Não se pode contestar que a aula, nos moldes da escola clássica, tem como ponto de partida o conteúdo acadêmico, todavia, o acontecimento observado percorreu caminhos não previstos e fugiu à lógica instituída, assumindo novos percursos. A aula como microssistema, espaço das ocorrências intercambiadas nas redes tecidas pelos sujeito, redes não preditas, como fluxos imprevisíveis que reordenaram “o tempo e o espaço da instituição” não um tempo fixo, “mas o tempo e o espaço dos sujeitos na sua imediata realidade”. (BAGANHA; MATOS, 2003, p.85).

Espaço em que predomina a fixidez característica da vida na escola como “mundo social”, em contraposição aos elementos das culturas juvenis que se desprendem das amarras dessa solidez, desembocando em outros usos da língua, outros papéis, outras formas de ser estudante.

Desprendimento que autoriza novos arranjos culturais, não necessariamente por oposição, mas também por aproximações/entrecruzamentos, a exemplo do saber escolar que

se reelaborou nos depoimentos que trouxeram histórias de vida inscritas na “interpretação do texto”.

Assim, a sala de aula reconfigurou-se como território híbrido, onde o vivido se tornou matéria prima e tomou a primazia no seio de uma prática aparentemente corriqueira, mas em alguns momentos embebida da/na vida dos sujeitos praticantes desse lugar assegurando outros sentidos.

5.1.1.2 Fazendo arte

Figura 12 – Arte no facebook



“Há uma fração de segundo criativa quando você está fazendo uma foto. Seu olho deve enxergar uma composição ou uma expressão que a própria-vida oferece a você, e você deve saber, através da intuição, quando clicar. Esse é o momento em que o fotógrafo é criativo” Henri Cartier-Bresson. Henri Cartier-Bresson (1908-2004), foi um fotógrafo que iniciou seu trabalho na primeira metade do século XX. Para ele, o fotógrafo devia registrar na foto um instante breve, mas que revela as ações cotidianas que são curiosas, interessantes ou comoventes.

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/406737479493243>, 2014.

O professor de arte é um jovem de 31 anos, mora na capital Maceió, é formado em Artes Cênicas – Teatro, especialista em mídias na educação, lecionava na EJA há quatro anos, mas estava na escola pesquisada há apenas dois. Seu espírito guerreiro frente às adversidades e sua crença na educação e nas pessoas eram fatores determinantes para a docência na EJA, o que se pode notar em uma de suas falas:

É um trabalho desafiador mais do que com o ‘ensino regular’, pois na maioria das vezes, estamos lidando com jovens e adultos que trazem todo um histórico de vida que não se pode deixar passar em branco, ou seja, que é preciso ser ouvida e relacionada aos conteúdos que a disciplina propõe. É um trabalho onde, mais do que tudo, o contexto social dos alunos deve estar inserido, mas sem deixar de lado, os conteúdos relacionados às diferentes culturas, até porque se espera que esses alunos tenham as mesmas oportunidades e condições de continuar seus estudos, cursar uma faculdade, se profissionalizarem. (Entrevista com o Professor de arte, 2015).

A fala do professor expressa a preocupação com o atendimento às necessidades dos jovens e dos adultos, tendo o cuidado de não negar suas histórias de vida, pois essa “história

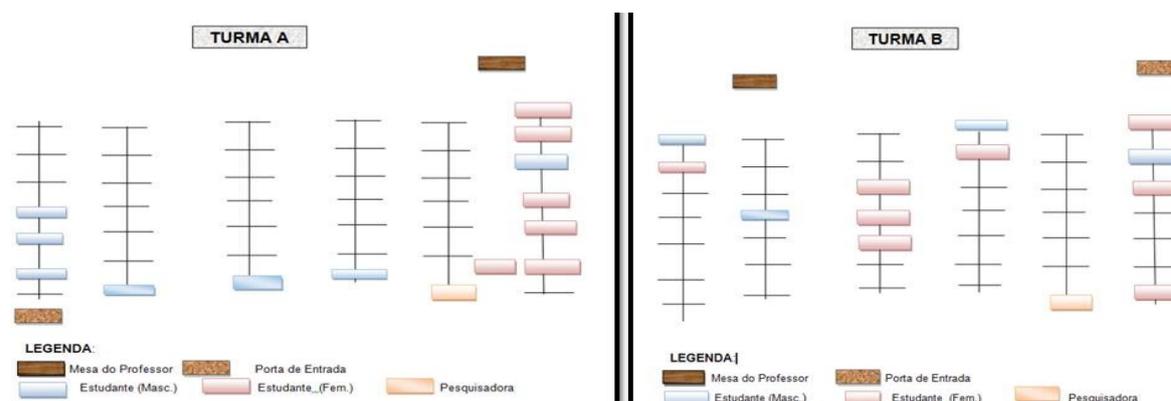
precisa ser ouvida e relacionada aos conteúdos que a disciplina propõe”, o que denota a preocupação com os elementos do universo cultural dos estudantes como “*o contexto social, [...] os conteúdos relacionados às diversas culturas*”, a questão da continuidade dos estudos ao “*cursar uma faculdade*” e ainda as questões do mundo do trabalho quando evidencia a necessidade desses estudantes “*se profissionalizarem*”.

Desse compromisso com uma educação de qualidade que tome os processos formativos que envolvem os sujeitos como ponto de partida, vem a defesa da EJA como uma educação em que os estudantes “*tenham as mesmas oportunidades e condições de continuar seus estudos*”. Defesa que corrobora com o que já preconizava o Parecer CNE/CEB 11/2000 das Diretrizes Curriculares para EJA ao tratar das funções da EJA.

O acontecimento analisado efetivou-se numa quinta-feira, 11 de dezembro de 2014, nesse dia acompanhei a aula de arte nas duas salas pesquisadas. Na turma A, a sala dos “*avoadinhos*”, tinham treze (13) estudantes, seis (6) mulheres e sete (7) homens os quais ocupavam as fileiras laterais e o fundo da sala, burlando assim a formação clássica das fileiras, deixando um vácuo no centro da sala totalmente vazia, sentavam-se onde melhor lhes parecia e conforme seus agrupamentos preferidos, o que não os impossibilitava visualizar o quadro e as orientações do professor.

Enquanto que na turma B, onde se deu o acontecimento descrito, a sala dos “*quietinhos*”, onde predominam os “*alunos adultos*”, nessa noite tinham doze (12) estudantes, sendo sete (7) mulheres e cinco (5) homens, dispostos na sala bem próximos ao quadro e a mesa do professor. Todas as fileiras estavam ocupadas com dois (2) ou três (3) estudantes e ninguém se sentava ao fundo, como se pode perceber no mapa das salas a seguir (Fig.13).

Figura 13 - Mapa das Turmas A e B



Fonte: Arquivos do Diário de Campo da autora, 2014.

É a segunda aula da noite, 19h50min. O professor de arte entra na sala, sorri para os estudantes e os cumprimenta com boa noite, arruma seu material sobre a mesa de trabalho, posiciona-se em frente à turma e começa a falar do desafio que trouxera para a aula desse dia e diz: *“gente, como os conteúdos dessa unidade falam sobre fotografia e cinema, trago para vocês a proposta de fazermos uma exposição fotográfica. Uma exposição virtual, onde vocês serão os fotógrafos. Vamos aproveitar uma das redes sociais mais usadas pela maioria de vocês, o facebook. Vocês não vão fazer redação, mas vão falar do tema com as imagens”*.

Em meio à conversa, o professor é interrompido por uma estudante que diz *“ô professor, eu não vou tirar foto em celular não, porque o meu celular não tira foto não”*, mas o professor explica para a turma *“daremos um jeito, celular ou câmera fotográfica emprestada, a gente vai trabalhar com a internet, a fotografia. Vamos fazer uma conexão da tecnologia com a arte. O cinema e a fotografia”*.

O professor rememora o trabalho feito com o impressionismo e sai explicando à turma que *“o trabalho visual quem se apropriou dele foi a tecnologia, ou seja, a captação da imagem, não mais o artista imaginando, mas uma imagem como é proposta, como a imagem aparece e é nesse aspecto que a gente vai partir pra falar da fotografia. A fotografia é considerada como uma forma de expressão, como uma forma artística”*.

A contextualização do conteúdo ficou por conta da discussão sobre o cinema, o documentário [filme de curta metragem], e seguiu apresentando a proposta de trabalho, *“vocês irão experimentar esse processo”*, uma aluna questiona *“e quem não tem rede social?”*, e o professor responde: *“nosso trabalho nessa 4ª etapa será uma exposição fotográfica onde vocês serão os fotógrafos e o fotógrafo é alguém com a sensibilidade de captar o mundo”*.

Diante do desafio apresentado, alguns estudantes se preocupam em como fazer as fotografias e postá-las devido a alguns problemas como não ter um bom celular ou não ter conta no *facebook*, mas o professor os acalma dizendo que criará um grupo no face e todos poderão fotografar com base na temática escolhida entre as três apresentadas, a saber: a) Deixando-me ver: eu por mim mesmo; b) Eu e minha comunidade e c) Minha vida, meu lugar.

Após várias discussões, a turma votou pelo tema *“Minha vida, meu lugar”* e o professor esclareceu que estava bem amplo e que todos teriam a oportunidade de *“se vê como é, e vê o seu lugar. Fazer um roteiro: o que eu quero ver, o que eu quero captar do meu mundo, isso, isso e isso. Primeiro coloquem a ideia no papel, depois vocês começam a fazer as fotos”*.

A aula prosseguiu com o professor elucidando que os estudantes poderiam “*expressar o seu pensamento sobre as imagens postas no face*”, ao tempo em que seriam os artistas, também seriam observadores das exposições dos colegas. Deixou claro que poderiam “*fotografar pontos legais da cidade, da sua rua, do seu bairro, enfim, devem fazer um roteiro do que vai ser fotografado, ou seja, como você vê as coisas por meio das imagens*”.

Aproveitando o ensejo, perguntou se alguém já havia visitado uma exposição fotográfica e obteve o silêncio como resposta, deduziu que não e começou a falar sobre vários artistas e suas famosas exposições. Daí explicou que a atividade seria “*uma mobilização das experiências*”, e pediu que dessem um exemplo de um problema social.

De repente, uma estudante disse: “*o problema da saúde*”. E o professor a parabenizou pelo exemplo dizendo “*Muito bem! Então vocês poderão fotografar os problemas da saúde, fotografar a fila, a falta de atendimento, mas sabe por quê? Porque aí a gente tá vendo a fotografia para denunciar. A fotografia é um meio de expressão, de denúncia. Vocês farão as fotografias de acordo com o tema*”, mas outra estudante alertou, “*ah professor, vai fazer isso pra você vê. Quem é maluco?! Eu tava tendo menino e meu marido filmou o regional [falando do Hospital Regional da cidade] todinho, ai a enfermeira veio cá e mandou ele parar com isso*”.

Ao longo dos esclarecimentos, uma estudante pergunta como será a exposição e o professor responde que será “*uma exposição online porque para imprimir as fotografias a gente vai gastar. Cada um de vocês vai ser um profissional, um fotógrafo. Vocês irão trazer as fotografias e postar diretamente no seu espaço no face. Ao mesmo tempo em que nós vamos ser os artistas desse face, nós vamos apreciar o trabalho dos outros, vamos comentar, vamos dizer qual foi a nossa ideia, qual foi a nossa proposta com esse trabalho, com essa minha exposição, o que eu consegui captar com isso*”.

O professor ressalta que os estudantes serão vistos para além da condição de alunos, pois terão liberdade para falar, através das fotografias, de sua religiosidade, suas artes, a rua em que moram. “*Deixe que os outros vejam o que você faz. Esse tema é interessante sabe por quê? Porque não é apenas para você sair se fotografando, mas a proposta é vocês mostrarem uma temática social. Vocês terão oportunidade de fotografar coisas da cidade que chamam sua atenção por onde você anda e acima das fotografias você pode colocar os comentários sobre o que você fez. O que você acha interessante da sua exposição fotográfica, tanto para você quanto para o coletivo*”.

A fotografia como materialização de um olhar, do discurso do olhar, (ACHUTTI, 2004,p.95), trouxe consigo “certos detalhes próprios a rituais ou a cultura material – adornos,

vestimentas, ferramentas de trabalho, etc.” e, aliada às demais ferramentas de coleta, disponibilizou um acervo bem mais fecundo acerca dos sujeitos e de suas formas de ser.

A solicitação de que os estudantes apresentassem suas exposições fotográficas e “*acima*” delas fizessem pequenas narrativas escritas dizendo o que significa aquelas fotografias vem ao encontro daquilo que Boni (2007), a partir de Samain (1995, p.34), rememora que Malinowsky utilizava-se em todo o tempo do verbal [o texto] junto ao pictórico [desenhos, esquemas e fotografias], como processos cúmplices e necessários à descrição, pois, conforme o autor, “o texto não basta por si só; a fotografia, também não. Acoplados, inter-relacionados constantemente, ambos proporcionarão o sentido e a significação” daquilo que realmente os estudantes queriam com suas exposições.

Uma estudante entusiasma-se com a proposição e as explicações do professor e questiona, “*posso fotografar a minha vizinhança, o centro, quando venho para a escola?*”. Outro estudante pergunta se pode utilizar as fotografias que já possui e o professor responde com alguns questionamentos que instigam o jovem à reflexão acerca de qual foi a intenção quando fez aquela fotografia, daí o professor explica que “*uma exposição não é só tirar uma fotografia, mas ter um roteiro sobre a fotografia.*”

Outra estudante alegou que “*a atividade é um trabalho que dá a oportunidade de andar nas praças, observar as coisas que estão perto de nós. Prestar atenção no mundo, no nosso lugar*”, com o que o professor concorda e ressalta ainda que, “*quanto mais fotógrafos vocês forem, melhor, quanto mais fotografias, melhor*”. E, desse modo, aos poucos as fotografias começaram a “*pipocar*” no grupo do *facebook*, e pode ser vista no mosaico a seguir, o qual retrata um pouco desse início.

Figura 14 - Práticas cotidianas dos estudantes.



Fonte: Acervo dos estudantes. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/406737479493243/>, 2015.

Uma atividade que, mesmo partindo de conteúdos curriculares previamente instituídos na/para a EJA, fora pensada e produzida astuciosamente a partir de uma forma de ver/tratar esses conteúdos tendo como base as vidas e práticas nas quais os estudantes estão mergulhados seja na escola ou fora dela e ampliando o arsenal tecnológico em uso na/da escola conforme defendeu o professor:

[...] só o fato de conseguir ampliar o espaço da sala de aula para o meio virtual, de conseguir contribuir para que os alunos vejam as TICs como uma forma mais proveitosa para sua formação intelectual, cultural, para mim já é um ganho. Falo isso por reconhecer as dificuldades de muitos desses alunos em vários aspectos, seja de ter acesso ao recurso tecnológico, seja de conseguir compreender e atender ao objetivo que realmente queremos ou gostaríamos de alcançar por completo, talvez pela falta de prática de estar trabalhando esse processo de reflexão sobre as coisas, já que estamos vivendo cada vez mais num mundo imediato, onde as coisas são aprovadas ou reprovadas e bola para frente, sem se buscar repensar os motivos da aprovação e reprovação de uma forma mais prolixa mesmo.

É possível perceber nas práticas e falas do professor uma concepção de “currículo como criação cotidiano”, conforme defende Inês Oliveira (2012), ou seja, um currículo construído pelos sujeitos *pensantespraticantes* nas/das escolas.

O mosaico (Fig. 14) retrata os processos de vida que se constituem nos cotidianos dos jovens estudantes, seja no convívio com família ou amigos [1, 4, 11] ou em momentos de confraternização, festas, passeios e idas à igreja [12]. São práticas que atravessam a vida e se movem pelo mundo do trabalho [13, 16], dos vários relacionamentos [2, 3, 8, 9], dos estudos [3, 5, 6, 14], das atividades de lazer e culturais [7, 10], entre outras.

Práticas culturais juvenis em diálogo com as tecnologias, nos novos usos dos “artefatos tecnológicos portáteis”, (GARBIM, 2013), e dos “aparelhos móveis de comunicação e informação”, (SIBILIA, 2012), associando essas tecnologias à velha conhecida câmera fotográfica, e tudo isto em conexão com uma das redes sociais mais presente entre “os nativos digitais”.

Apesar das “*gracinhas*” de uns, das discordâncias e/ou resistências de outros, o professor seguia firme em seu propósito de possibilitar aos estudantes “*expressarem o pensamento*” e serem autônomos em seu processo criativo a partir da definição do roteiro e das fotografias que comporiam cada “*exposição fotográfica*”.

A proposição tornara-se um desafio aos estudantes e ao professor que trabalhava no sentido de tornar evidente o que ele chamou de “*aprendizagem significativa*”, a preocupação de trazer o “*sentido*” das práticas. Uma aprendizagem que possibilitasse “*relacionar as questões da vida com os conteúdos escolares*”, como se constata no excerto de uma de nossas conversas.

A minha satisfação não é de tá trabalhando algo distante dos alunos, a minha satisfação não é está aqui tratando o conteúdo escolar de forma abstrata. A minha satisfação é saber qual é a relação? Eu muitas vezes fico angustiado comigo mesmo porque fico: ‘meu Deus o que é que isso tem a ver?’ Qual é a relação entre isso e a vida dos alunos? Angustio-me querendo saber qual é o sentido disso para a vida das pessoas. Eu me preocupo com isso porque eu quero essa aprendizagem significativa. De forma que pense eu vou pra aula hoje, mas já pensando em vir na próxima. Instigá-los a querer vir assistir a minha aula. Ou o contrário também viu?! Como é que a vida que eles têm lá fora pode ser relacionada aqui? Aí, vai não vai, eu fico falando. Eu quero essa aprendizagem significativa. Eu quero que eles aproveitem o que estão vendo aqui e façam essa relação com a vida fora da escola e dentro da escola a partir do conteúdo, isso vai fazer com que os alunos sintam vontade de vir para escola e não ter a escola somente como atrativo de lazer e de encontro com os amigos, mas de aprendizado dos conteúdos. Que a escola seja um espaço significativo, porque esse conteúdo escolar vai ter um reflexo direto com suas experiências de vida.

É possível identificar na narrativa do professor uma preocupação quanto à necessidade de se fazer compreender pelos estudantes no tocante a validação da aprendizagem escolar como um momento “*significativo*”, em que os estudantes percebem “*qual é a relação entre isso [tratando dos conteúdos escolares] e a vida deles*”, fazendo o movimento de pensar “*Como é que a vida que eles têm lá fora pode ser relacionada aqui?*” e assim “*aproveitem o que estão vendo aqui e façam essa relação com a vida fora da escola e dentro da escola a partir do conteúdo*”. O fato de essa preocupação não ser maioria entre os docentes na/da EJA, “*inquieta e angustia*” o professor, a ponto de chegar à constatação de que “*é por isso que a gente tá nesse desencontro*”.

Em meio à empolgação da maioria da turma, um jovem estudante reclama, “*professor eu não tenho celular*”, e o professor o tranquiliza dizendo “*a gente vai ver como é que faz. Tentem colocar no papel o que vocês pretendem falar. Criem o roteiro*”. As 20h40min, terminou a aula com o compromisso de que os estudantes começariam a fazer seus roteiros e a produção de suas fotografias, fosse nos seus celulares e/ou em máquinas fotográficas próprias ou emprestadas.

Ao “visitar” as exposições dos estudantes, foi possível perceber a vida que permeia as práticas juvenis e escolares, algumas delas retratadas no mosaico abaixo (Fir.15). As escolhas feitas pelos “expositores” deixa clara a necessidade da ruptura com os mundos que separa as juventudes da escola. Juventudes que precisam ser alcançadas pelas práticas escolares e enxergadas para além do estereótipo de “sujeitos [...] que nos parecerem estranhos, alienígenas, fora da ordem da paisagem moderna [...]”, apesar da “espetacularização de seus estilos” nas comunidades virtuais e/ou presenciais, que forjam “expressividades [...]

principalmente em espaços escolares que se configuram em espécies de vitrinas, nas quais o importante é ver e ser visto”, conforme alerta Garbin (2013,p.214-215).

O resultado final da atividade pode ser constatado no grupo criado no *facebook* que contou com 36 membros entre gestores, estudantes, professores e servidores em geral e recebeu postagens entre os dias 17 de dezembro de 2014 e 28 de maio de 2015. Algumas das “*exposições fotográficas*” podem ser vistas no mosaico abaixo.

Figura 15 - Mosaico da Exposição Fotográfica Online.



Fonte: Exposições postadas pelos membros do grupo no face. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/406737479493243/members/>, 2015.

É possível observar nas falas as táticas dos sujeitos ordinários e de como estas se estendem da escola aos processos educativos mais amplos, a exemplo (i) das relações de amizade/afeto e da formação de vínculos na escola e para além dela; (ii) da crença em Deus, na escola e no seu papel na superação da atual condição de trabalhadores ou não; (iii) da importância do trabalho como categoria fundante dos/nos estudantes na/da EJA e (iv) dos [dis]sabores da dupla jornada – trabalho e escola.

Algumas dessas táticas podem ser vistas quando os estudantes referendam a estada na EJA a partir da força que se estabelece com a construção das relações de amizade/afeto e a formação de vínculos entre eles e com seus professores, o que acaba sendo responsável por aliviar a difícil tarefa de “*trabalhar e estudar*”, mas como afirma uma das estudantes “*a noite estudo e saio com meus amigos para me divertir, pois ninguém é de ferro*”.

A consolidação dos vínculos na EJA acaba se tornando uma das condições fundamentais à permanência dos estudantes na escola, o que pode estar atrelado à necessidade

de construção e valorização das imagens de si como pessoas capazes de alcançarem seus objetivos, por isso essa categoria emergente nas narrativas dos estudantes tem lugar privilegiado suas falas, conforme está posto abaixo:

1. [...] *Momentos Importantes da Minha Vida, Meus Amigos, Meus Professores, Pessoas Que Marcaram Na Minha Vida Nesses Dois Anos, [...] que Nunca Vou Esquecer.*
2. [...] *momentos muito bons com meus novos amigos e [...] que jamais serão esquecidos ficará registrado aqui nesse grupo [...] e sem esquecer meus professores.*
3. [...] *só vou falar de amizade tenho muito orgulho de ter do meu lado pessoas maravilhosas [...] pessoas como vcs jamais serão esquecidas*
4. *Meu dia a dia é assim cheio de pessoas que me amam do meu lado cheio de pessoas que não gostam de mim, mas tô nem ai pros outros[...]meu dia dia na escola é muito bom pq [...] ainda converso com os professores, vejo meus colegas até pessoa da minha família, na escola tem muitas fofocas boas, muitas risadas e é na escola que eu me distraio e na escola que eu aprendo a pensar pra depois agir... na escola tenho muitos colegas que gosto muito de conversa tirar brincadeiras.*

Percebe-se ao longo das narrativas dos estudantes a relevância atribuída à construção dos laços de afeto que mobilizam os estudantes na/da EJA, a ampliação da crença na possibilidade de ascensão social dada a fé em Deus e a superação do estado presente, bem como a construção de um futuro melhor a partir da contribuição da escola na consolidação de seus projetos de futuro.

Para o professor, o acontecimento apresentou-se como tática de resistência ao modelo previamente dado para a aula, como ele disse “*eu começo do fim, primeiro trago a atividade, o desafio, depois é que eu chego com o conteúdo, aí os alunos já abraçam a causa*”.

A prática mobilizou as culturas juvenis, visto que cumpriu a prerrogativa defendida pelo professor em razão de que de “*forma alguma as histórias de vida, o contexto social e as culturas podem ficar fora dos conteúdos escolares e é nisso que está o desafio, é aquilo, trabalhar com EJA é você está estudando o tempo inteiro, o tempo todo*”.

Fazendo arte concretizou-se no interior das práticas cotidianas na/da EJA reinventando esse cotidiano e seus sujeitos com os novos usos dos “conteúdos”, não fugindo ao padrão da escola, mesmo tendo que “*seguir a linha que diz que a gente precisa trabalhar aquele conteúdo, mas a gente desvia um pouquinho*”, como confidencia uma professora. A prática do desvio, criando novos caminhos no terreno híbrido da escola. Táticas dos praticantes que tentam “desviar-se” do olhar panótipo da cultura escolar e nesse lugar dão seus “golpes” de mestre.

Não se pode ignorar que as práticas à luz da cultura escolar materializam-se em um currículo originado de uma seleção e reelaboração dos conteúdos culturais destinados às novas gerações, ou seja, apenas alguns elementos da cultura são eleitos para serem transmitidos aos mais jovens. Esta é apenas uma das muitas estratégias do sistema escolar,

que no uso de seu poder produz a homogeneização da escola enquanto instituição única. Todavia, é possível no espaço das práticas microbianas, na/da sala de aula, subverter a lógica que opera em nível macro, praticar o “desvio”, alterar os códigos, apropriar-se de outros usos dos produtos consumidos. A seu modo, reinventar, dar voltas, tomar outros caminhos, enfim, escapar sutilmente das amarras do instituído.

O acontecimento relatado buscou, no emaranhado da cultura escolar, um momento que tivesse “*sentido para vida das pessoas*”, que trouxesse uma “*significação*” daquilo que se fazia. A aula de arte tecida fio a fio pelo professor que, mesmo sendo produto de “*uma formação conteudista*”, *totalmente teórica, preocupada com a técnica de com o planejamento, mas essa relação, essa interação com eles, [os estudantes], não*”, promoveu a relação entre o saber escolar e as práticas sociais, as culturas dos estudantes em movimentos de aproximação com a rua, a família, as práticas religiosas, o trabalho e assim por diante.

Fazendo arte foi o acontecimento que nasceu da superação dessa “formação conteudista” e da resignificação do trabalho com os conteúdos escolares engendrados numa lógica em que a vida salta para dentro da escola e já não há limites para as práticas, sejam físicos, geográficos e/ou institucionais, pois o mundo da vida e o mundo da escola se fundem no mundo real, habitado pelos estudantes [jovens ou não] na/da Educação de Jovens e Adultos, desinvisibilizando-os.

5.1.1.3 Matematizando

A professora de matemática é graduada em Matemática e possui curso de especialização em Educação Matemática, atua há dez anos como docente, mas na EJA está há quatro anos. Acerca da docência na EJA, a professora afirma que, apesar das dificuldades encontradas, sente-se “*útil para muitos alunos que têm seu mundo restrito e uma realidade tão frustrante*”. É uma pessoa extrovertida, está sempre bem humorada e possui uma relação de proximidade e cuidado com a aprendizagem dos estudantes.

Segunda-feira, vinte e nove de setembro de dois mil e catorze, o cenário é a sala de aula da turma “A” que no início do turno contava com treze (13) estudantes jovens, sendo oito (8) homens e cinco (5) mulheres, mas na terceira aula, aquela após o intervalo, às 21h00, só constavam dez (10) estudantes

A aula é de matemática, uma das aulas mais mencionadas nas conversas com os estudantes dado o nível de “encontro” que conseguem produzir entre (i) o saber escolar e as questões da vida cotidiana a exemplo do trabalho, das atividades domésticas ou ainda de

outras situações que exijam a presença de cálculo para resolução dos problemas; (ii) o nível de “respeito, amizade e solidariedade” que brota da rede tecida entre os próprios estudantes que são solicitados a assessorarem seus colegas que apresentam dificuldades em alguns conteúdos, e entre estes e a professora, apesar de ela se reconhecer como “*chata, mas também, alguém que ensina uma coisa que serve para entender melhor as coisas da vida*” e (iii) o comprometimento com uma metodologia que priorizava a aprendizagem, fosse pela apropriação de alguns dos elementos constitutivos das culturas juvenis, a exemplo do uso da “*linguagem dos alunos*”, dos exemplos partindo de suas histórias e formas de ser ou ainda pelo lugar dado ao atendimento individualizado. Durante nossa conversa na entrevista, a professora em seus relatos deixou claro estas e outras questões quando afirmou:

Eu faço essa diferença [falando da metodologia utilizada no tratamento dado aos conteúdos nas salas pesquisadas], para me sentir ouvida, compreendida, eu acho assim, se eu for falar como a matemática pede eles vão achar que eu estou falando outra língua. Então vamos lá! Olha, vamos ver para que isso serve. Vamos para o que precisa, para que e onde. Às vezes eu uso a linguagem deles, não é muito legal, mas eu uso, ‘pra que infeliz eu preciso aprender isso aqui?’, ai eles dizem ‘oh professora essa tristeza’, ai eu digo é triste meu filho, mas tem que aprender.[...]. [...] infelizmente eu não sei se é bom ou ruim, mas eu falo a linguagem deles. Se não tiver sentido, pra mim, não tem graça. Eu tenho que fazer sentido para que eles aprendam. Eu tenho que me sentir assim, eu tenho que olhar dentro do olho do meu aluno e sentir que ele tá entendendo alguma coisa. Nunca acreditei na tese do aluno ‘baldista’ [tratando da educação tradicional e da metodologia da educação bancária em que o aluno é visto como um receptor onde se depositam as informações]. Quero que meu aluno construa o saber dele. Eu estou dando só um GPS, algumas coordenadas de onde ele vai poder se situar. Esse GPS aqui pode se quebrar [falando dela mesma como ser humano]. Eu não quero que o meu aluno me veja como muleta que se eu quebrar ele caia. Quero que meu aluno a partir do ponto que eu dei, ele ouse, que ele vá mais, faça mais. Não quero que ele fique só naquilo. Em outras palavras: minha proposta é tentar fazer o aluno um ser pensante. (Entrevista com a Profa. de matemática,2015).

As falas da professora evidenciam a relevância da aula como momento gerador de encontros entre os estudantes e as práticas escolares urdidas nas/pelas táticas astuciosas da professora que, mesmo sem saber se o “*uso da linguagem dos alunos*” era certo, ousara fazê-lo, na intenção de “*ser compreendida*”, permitia, assim, que aquilo que estava sendo trabalhado fizesse sentido, para que os alunos pensassem sobre o que estavam estudando, fossem além, avançassem.

Pelas razões acima citadas, e por várias outras, com algumas exceções, as aulas de matemática eram sempre aguardadas com entusiasmo e expectativa pelos estudantes, como se pode constatar nos fragmentos de algumas das conversas que tivemos tanto nos momentos mais formais ou em “*um dedinho de prosa*” pelos corredores, nas horas vagas das aulas ou andando por algum lugar na escola.

1. *Eu não me considero um bom aluno, considero que cumpro as atividades, mas um bom aluno não. Bem, na aula de matemática eu sou um bom aluno porque matemática eu gosto, aí eu faço tudo. O que vem em matemática eu fico quieta na aula, porque eu gosto de matemática é muito, da matéria. As outras eu não acho tão importante assim. Não é questão de ser a mais importante é a questão de ser a que eu mais me destaco. O conteúdo da matemática é muito importante para a vida. (Aluna, jovem-adolescente, não trabalha fora, cuida dos irmãos menores).*
2. *Ela [a professora], sempre procura o jeito mais fácil da gente aprender. Tem professora que diz não, é desse jeito que tá aí no quadro, faça, pronto e acabou. Mas ela explica, ela faz exemplos, três, quatro vezes. Os exemplos ajudam, porque a gente sempre fica com uma dúvida, né?, e ela vai esclarecendo cada vez mais. (Aluna, jovem-adolescente, não trabalha).*
3. *Gosto de matemática. Pelo fato dela perguntar do meu trabalho. Sou faxineiro. Ela disse “fale do seu trabalho aí. Coloque o que você usa. Põe os números aí de como você trabalha, quanto tempo você anda. Ela pediu para nós descrevermos, colocar em uma folha, colocar em números o nosso trabalho. Porque você usa vassouras, usa sacos de lixo, usa produtos de limpeza, dilui em quanto? Você usou quantos por dia? Você acha que você andou quanto tempo a noite toda? Tudo isso! Eu antes não pensava nisso. Eu tive que contar o tempo que ando não em quilômetros, mas em horas. Eu ando bem dizer corrido mesmo, dez horas contadas, pra cima e pra baixo a noite todinha, não pode parar. (Aluno, jovem-adulto, trabalhador).*
4. *Aula interessante é a de matemática porque ela sempre dá os exemplos. Não dá exemplo uma vez ou outra, ela fica sempre, só sossega quando a gente aprende. Aí isso incentiva porque se você não acertar agora, ela incentivando fica mais fácil para você não desistir. Porque se a pessoa não persiste para você aprender, você vai ficar meio assim, não vai se sentir incentivado. A professora está sempre incentivando pra gente aprender. (Aluna, jovem-adolescente, não trabalha).*
5. *Eu odiava matemática [...] até hoje eu odeio. Não que eu não gostava tanto de matemática pelo fato de eu não saber e não conseguir aprender, porque eu acho que eu sou meio doidinha da cabeça, porque eu não consigo entender se a pessoa explicar só uma vez. Eu só consigo entender se a pessoa vier pra mim e explicar é desse jeitinho. Eu acho que o fato da professora de matemática ter paciência comigo, me ensinar direitinho. Ela chama pessoa por pessoa pra mesa dela e diz ‘senta aqui, presta atenção, você consegue, vamos lá’ e aí ela ensina tudo direitinho. Olhe pra você ter uma ideia, no meu caderno, eu sou tão preguiçosa pra escrever, eu não escrevo não, eu só escrevo com dois dias depois, eu pego o caderno da minha colega e escrevo, mas você pode olhar de matemática, já tem duas matérias acabadas de matemática porque eu escrevo tudo direitinho, um por um. Eu ‘tô’ começando a gostar de matemática pelo simples fato de que a professora ‘tá’ me ensinando do jeito que eu sempre quis que alguém me ensinasse. E alguém não me ensinou. (Aluna, jovem-adolescente, trabalhadora, não muito ligada nas aulas, comunicativa).*

Até mesmo aqueles que confessavam não ter afinidade com a matemática, acabavam se rendendo à metodologia das aulas, a exemplo da fala de um estudante que confessou “*eu não gostava muito de matemática né? Mas só assim em a professora ter a paciência, ter aquele jeito dela, já faz parte até na vida da gente né, mesmo em termos financeiros. Porque ela mostrou assim como lidar na sala de aula e como lá fora em termo da matemática. Pra mim, interessou mais esse lado da matemática*”, ou outro que afirma “*eu gosto de todas, mas a que me marcou mais foi a matemática porque até hoje tá servindo*”.

Retomando o acontecimento, a professora chega à sala de aula, como sempre, de bom humor, cumprimenta a todos com boa noite e começa “*arrumando todo mundo*”. Tenta

organizar a turma de forma a sentarem nas cadeiras mais à frente, troca alguns de lugar, exige que os celulares sejam desligados e não aceita “*enrolação*”, a exemplo de uma das aulas em que alguns alunos quiseram “*tapear*” e ela foi logo dizendo, “*deixa de enganação, pensa que eu não estou vendo esse celular aí no meio do caderno, desliga e bota no bolso*”. Apesar do interesse de alguns pela aula, outros não estavam “*mais a fim de assistir aula*” e foram embora.

A aula teve início com um desafio que mobilizou os estudantes no sentido da busca por suas realidades, pois precisariam olhar para si mesmos. Assim, a professora começou dizendo, “*imaginem as partes de toda sua casa e desenhem a planta baixa. Em casa vocês vão tirar as medidas das paredes ou pedir para alguém fazer isso e aqui calcularemos a área da casa de vocês*”.

Logo tem início um diálogo entre a professora e a jovem Verônica, estudante de 16 anos, integrante do grupo dos “*avoadinhos*” e dos “*não copistas*”, não costuma frequentar regularmente as aulas e quando aparece não tem caderno, caneta ou lápis, traz sempre o celular no bolso de trás da calça; por sua voz estridente, fala alto, o que geralmente irrita os professores, costuma sentar entre as fileiras junto a alguma amiga ou no grupo que forma a “*turma de trás*”.

De repente, Verônica questiona: “*desenhar a planta baixa da casa?*” A professora respondeu “*sim, a planta baixa, que é o desenho de uma construção*”, continuou explicando. A jovem então perguntou: “*vale uma casa de dois cômodos?*”, com ar de quem queria se “*livrar*” da tarefa, mas a professora logo responde: “*‘bora’ Verônica, começa*”, no entanto a jovem reluta: “*eu não sei*”, mas a professora insiste: “*sabe sim, é só desenhar um retângulo grande e dentro dele as partes, os cômodos. Só sabe mexer no facebook, não é?*”.

Como na maioria das vezes, nesse dia, a jovem não trouxera nenhum material para a aula, apesar disto, continuou a perguntar, “*pode fazer em casa?*” e a professora prontamente responde: “*não, vai fazer aqui.*” A professora percebe que a jovem está sem material e diz “*peça aí uma folha do caderno de alguém e comece o desenho*”.

Assim, a aula prossegue. A professora sai um pouco da sala, depois retorna com um “*punhado*” de régua que são distribuídas entre os estudantes que, com a intervenção da professora, aos poucos se entusiasmaram pela atividade. Cada jovem tentava traçar a planta baixa da casa: mediam, olhavam, criavam, por vezes resistiam, reclamavam, riam, erravam, apagavam, por fim, todos estavam integrados e conectados à proposta.

A prática vivida nesse acontecimento se pôs na contramão da lógica racional, fugiu ao padrão da estrutura da aula que traz um início em que geralmente se apresenta o conteúdo

oralmente e o escreve no quadro e os estudantes o copiam, o meio que é o momento em que se “explica” o conteúdo anotado e o fim quando se solicita alguma atividade relativa ao conteúdo anotado e explicado. Não fora objeto de preocupação da professora, uma prática pautada pelos aspectos formais de estruturação e sequência da aula, a prática docente condiz com o discurso que a professora defende quando alega:

Eu não ensino na EJA como em outros lugares não, enchendo o quadro de assunto, daqui que eles escrevam, toca e termina a aula. Eu prefiro fazer assim, eu explico uma parte e vou logo pro exercício na prática, do conteúdo, para eles lembrarem quando precisarem. Se a secretaria quiser me ‘punir’, pode me punir, mas eu escolho os assuntos que eu sei que eles vão precisar[...]. Aqui é diferente. Eles levam mais tempo para tudo. Então, ficar copiando muito, como no início eu fazia, não dá certo. Perde-se muito tempo. Às vezes me deparo com situações em que sou questionada sobre “a forma” de dá aula, por isso eu tenho que me calar, porque dizem, não, você está saindo de dentro dos parâmetros? Cadê a equação tal, cadê os exercícios tal e tal?

Para a professora, “apesar do preconceito da sociedade, devido ao padrão” que perpetua um modelo de escola pensado racionalmente, consciente de que não poderia “cantar canção de ninar na sala de aula todo dia” e de ter que “dá o conteúdo, mas de uma forma diferente”, a professora se reinventa e ressignifica sua formação e sua prática, busca alternativas que possam minar a ordem que sequencia tudo, hierarquiza os conteúdos e, desse modo, elenca outros níveis de prioridade para os conteúdos previamente listados. Nessa caminhada, reserva-se ao direito de selecionar o que acreditava ser fundamental para os estudantes, “dentro daquele roteiro enorme e penso, penso nele [no conteúdo] até dormindo. Penso no que eles sabem sobre isso e no que podem descobrir por aqui. Daí eu começo pelo contrário do normal, começo propondo a atividade. Uma atividade desafiadora. Só depois quando pega fogo é que eu venho com o conteúdo escrito”.

Se observarmos a prática da docente a partir de Certeau (2012), poder-se-ia dizer que lá estava ela a dar golpes no terreno da sala de aula, um “espaço tecnocraticamente construído”, mas redesenhado por suas “astúcias de interesses outros e de desejos que não são determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem”, pois são gerados nas áreas pouco iluminadas da cultura escolar, como afirmara Santos Guerra (2002).

Continuando a aula, a professora complementou o desafio inicial informando aos estudantes que se utilizando de seus telefones celulares cada aluno deveria “fotografar cada parte/cômodo de sua casa” para na aula seguinte, comparar a planta com o desenho e verificar se estava correto. Ao longo da realização da tarefa, ela circula entre as filas [de carteira em carteira] mostrando aos estudantes, no livro dela, como é uma planta baixa, o que clarifica muito a atividade proposta. Nesse momento, materializa-se aquilo que alguns

estudantes mencionaram em suas falas: “*ela me ensina do jeito que eu sempre quis que alguém me ensinasse*”, “*ela me ajuda a entender, tem paciência*”, “*ela me incentiva*” e assim por diante.

O tempo passa, já são 21h50min e, dada a proximidade do término da aula, a professora começa a perguntar “*e aí, cadê as plantas?*”. Os estudantes, por sua vez, à medida que terminavam os desenhos, iam à mesa da professora para mostrá-los. Sentados um por vez, a professora ‘passava o visto’ e fazia perguntas sobre as plantas, por exemplo: “*cadê a janela dessa casa?*”, “*Essa casa é toda fechada é?*”, “*e não tem portas não é?*”, “*esses quartos não tem janela não é?*”. Depois de constatar as necessidades de cada desenho, a professora recomendava “*vá refazer, essa parede é colada é?* O estudante objeta: “*é assim mesmo professora*”, mas não adianta, os estudantes tinham mesmo que refazer a planta para “*descolar*” a parede.

E assim a professora ia questionando cada aluno, levando-os a mobilizar seus saberes e motivando-os a falarem sobre seus desenhos, “a planta baixa de suas casas”. A orientação prossegue porque a professora os orienta dizendo “*lembrem-se de amanhã pegar uma trena e medir cada parte da casa para assim calcularmos a área total da construção*”. Nesse momento, um jovem pergunta: “*tem a altura e a largura para medir não é professora?*” e a professora responde: “*isso mesmo!*”.

Todos os estudantes mostraram seus cadernos ou folhas soltas com suas plantas e, à medida que o faziam, a professora questionava, apontando para cada cômodo desenhado, ao tempo em que elogiava os trabalhos com palavras como “*agora sim, isso é coisa de outro nível*”, ou ainda “*ficou ótimo!*”. Por outro lado, caso o trabalho não estivesse atendendo as orientações, a professora pedia para refazerem ou melhorarem dizendo: “*você vai aperfeiçoar e trazer aperfeiçoado*”.

Um fato que chamou a atenção foi a atitude do jovem Jandersom, um estudante geralmente tímido, recolhido, sem muitos amigos, hoje está sorrindo, levantou-se, foi até a mesa da professora, mostrou a atividade, respondeu aos questionamentos e seu rosto demonstrava uma alegria diferente. Pela primeira vez, eu o vi envolvido em uma aula.

O acontecimento vivido nessa aula de matemática insurge como tática de sobrevivência pelo atrevimento dos sujeitos no espaço da Educação de Jovens e Adultos. Seja pela ousadia da professora ou pelas invencionices dos estudantes.

A professora que mesmo sobre a vigilância do “olhar que tudo vê” o qual, por vezes, “*obriga-na*” a adequar-se ao “*padrão*”, ainda tenta “*desviar um pouquinho*” e, na invisibilidade que se opera nas práticas do “*desvio*”, vão se desinvisibilizando os mundos dos

estudantes jovens pelos sentidos e sabores que são atribuídos ao saber escolar que, por si só, inexistem, visto que resulta das conexões com os processos de formação dos sujeitos, as culturas dos estudantes.

Os estudantes que, sustentados pela “lógica da inseparabilidade” (SILVA, 2008), entre o mundo da escola e a satisfação de seus desejos, apropriam-se e reelaboram o saber escolar atribuindo a este um status de vida, dada a conexão com outros microssistemas mobilizados na aula, como por exemplo, a casa, a família e o trabalho.

Por alguns instantes, o tempo da aula, a muralha que separa o ser jovem do ser aluno, rui e nesse instante, o acontecimento “que escapa ao controle”, dos mecanismos de poder na/da escola, engendra novas formas de estar nesse lugar vigiado, desembocando em práticas que denotam o “*gosto pela escola e pelos estudos*”, pois estar na escola é uma “experiência” única, como diria Larrosa (2002, 2011). Experiência que nos atravessa “nos passa, nos acontece, nos toca”, algo que se torna parte das vidas dos sujeitos estudantes e se concretiza em práticas outras, algumas delas alheias à escola e a ordem própria de sua cultura.

5.2 No mesossistema dos/nos “espaços de liberdade”: outras aprendizagens

Ao pensar a escola como instituição de ensino, é possível retratar mentalmente esse lugar a partir do que está prescrito na/pela cultura escolar, que quando observada como um “conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano”, conforme Viñao Frago (2000, p. 100), tem sido responsável pelo processo de homogeneização de indivíduos e práticas a partir dos discursos, das formas de comunicação e das linguagens “criadas” especificamente para este “lugar sagrado”. Um lugar que tenta se manter afastado de tudo que é impuro e profano, não mais tem conseguido fazê-lo, visto que a vida real, as pessoas concretas a invadiram e trouxeram junto consigo suas culturas, os novos desenhos do lugar, outras configurações.

Do singular para o plural, do homogêneo para o heterogêneo, da cultura escolar “única” que tudo dominava, para as múltiplas culturas que, como numa constelação se aproximam e distanciam, dentro da escola. Já não pode se pensar na “pureza” da cultura escolar, mas no intenso processo de “hibridização das culturas” que invadiram a escola e a tornaram terra de ninguém e de todo mundo ao mesmo tempo promotoras de novas identidades, em contínuo refazer-se.

É nesse “território sem fronteiras”, nessa “terra sem dono”, e nesse “lugar de todos” onde são arquitetadas as relações que fogem ao lugar-comum da sala de aula, fora do alcance vigilante do professor, mas ao alcance dos outros profissionais da escola. São os espaços de

liberdade dos corredores, pátios, banheiros, cantinas e cozinha ou mesmo os “*cantinhos*” da transgressão onde os coletivos se juntam para “*trocar uma ideia*”, subverter as normas de não fumar, não namorar na escola, não falar alto, ou ainda “*matar aula*” fugindo para os banheiros, para os lugares mais escondidos ou porque simplesmente “*gostam da escola, mas não estão afim de estudar*” e só querem ficar sozinhos, “*de boa*” como eles dizem.

5.2.1 Outros espaços, os mesmos sujeitos e novos (des)encontros

O estudo dos acontecimentos vividos nos “espaços de liberdade” trouxeram a cena no/do cotidiano escolar da EJA, os sujeitos [in]visibilizados no microsistema da/na sala de aula, no entanto, alcançados pela escola a partir de outras formas de ocupação do lugar, a partir de suas performances e/ou práticas transgressoras e de resistência. Acontecimentos que teciam os fios das redes cotidianas reinventadas nas/pelas práticas movidas pelas/nas interações nesses lugares.

Os espaços de liberdade desenham-se como uma “terra sem dono” de onde eclodiram dimensões de análise desses espaços como: (i) espaços (des)ordenados pelas artes e performances juvenis, (ii) espaços dos (in)visibilizados, os jovens “*de menor*”, (iii) espaços de múltiplos encontros e aprendizagens e, (iv) espaços dos que gostam da escola, mas não gostam de estudar.

O pátio interno da escola que fica estrategicamente no meio da instituição, como um desses lugares praticados, foi palco de muitas atividades na/da escola, a exemplo de festivais, palestras, reuniões com a comunidade escolar/estudantil, festa de natal, folia pré-carnavalesca, gincanas, exibição de filmes, aulas coletivas, mas também práticas de ajuntamento dos jovens que roubavam a cena com suas *selfies*, suas *cantorias*, seus sotaques e tons de voz dissonantes da norma.

O mosaico (Fig. 16), retrata algumas das práticas vividas no mesossistema dos espaços de liberdade, como aulas nas quais se juntavam todos os estudantes para uma atividade coletiva, a exemplo de exibição de filmes [1] ou uma aula de determinado componente curricular [4], ainda reuniões com a comunidade em geral e/ou estudantil [3; 9] para tratar acerca de questões da escola, dos próprios estudantes, das eleições da nova direção ou mesmo discutir/apresentar o planejamento da escola. Podem-se observar ainda diversos ajuntamentos dos estudantes conforme seus centros de interesse [6; 7] e até mesmo atividades como a gincana estudantil em homenagem ao Dia do Estudante [5], a premiação de seus participantes [2] e a prévia carnavalesca [8] no mês de fevereiro de 2015, que agregou professores,

funcionários em geral e os estudantes num acontecimento no qual não faltou alegria, irreverência e muita criatividade.

Figura 16 – Ocupação dos espaços de liberdade: o pátio da escola



Fonte: Arquivos da autora, 2015.

O acontecimento mesossistêmico eleito para esta reflexão foi a “Gincana Estudantil”, o qual trouxe em si uma série de outros acontecimentos que se fundiram na/para a produção das práticas que o compuseram e se deu entre os meses de julho e agosto de 2014 com atividades que se estenderam ao longo de vários dias e culminaram com a realização da gincana no dia 11 de agosto de 2014, o “Dia do Estudante”, conforme o calendário de datas comemorativas das escolas.

Os fios que teceram os escritos que desse relato advém das observações, conversas e participação na produção de algumas fotografias das atividades que antecederam e sucederam a gincana entre os dias 31 de julho e 12 de agosto de 2014 e buscam o duplo movimento de localizar e inverter a ordem do acontecimento como tática que recria uma prática corriqueira nas escolas. E, nesse movimento, tenta-se o que Certeau (2012,p.126) chamou de “duplo gesto” o fato de “delimitar um corpo *estranho* de práticas e *inverter* o seu obscuro em luminosidade escrita”, ou seja, mergulhar no cotidiano das práticas buscando o avesso, o inverso, o “invisível”, que operado em um não-lugar, (des)invisibiliza os estudantes jovens [ou não] na/da EJA e promovem (des)encontros entre estes e a escola.

5.2.1.1 A gincana: lazer e aprendizado

A) Os antecedentes...

No dia dezesseis de julho de dois mil e catorze, fui informada pela coordenadora pedagógica da escola que haveria uma gincana com os estudantes da EJA e que estavam em andamento as discussões acerca das temáticas que seriam trabalhadas nessa atividade. Como as observações em sala de aula ainda não haviam iniciado, tive a curiosidade de me aproximar um pouco mais das pessoas que teciam as discussões acerca da atividade. Senti que seria de fundamental importância “estranhar” essa prática que tem se tornado comum entre as atividades das escolas dado seu caráter recreativo e competitivo no qual os estudantes trabalham em equipe e têm suas habilidades físicas, motoras e intelectuais postas à prova.

Acreditava que, “caçando” as pistas que envolviam a atividade, por meio das observações, das conversas, das fotografias ou ainda das descrições densas, poderia chegar às evidências que levariam à constatação de que a gincana poderia ser um acontecimento que, ao escapar das amarras do instituído e desprender-se da convencionalidade da sala de aula, mobilizaria as culturas em circularidade no espaço da EJA.

Os dias se passaram e numa quinta-feira, dia trinta e um de julho de dois mil e catorze, após o encerramento das atividades do horário diurno, comecei um diálogo com a diretora da escola acerca de como se havia chegado aos temas que seriam trabalhados na gincana, a saber: violência, liberdade, cooperação, igualdade e solidariedade. A mesma informou que a ideia teria surgido da análise da realidade da comunidade e das demandas locais. Nesse dia, fui convidada para fazer uma “palestra” posterior ao acontecimento, como momento de avaliação das produções dos estudantes e seus professores.

Para a realização da “palestra” solicitaram-me e autorizaram-me fotografar as atividades precedentes à gincana, as quais estariam em andamento nas diversas salas de aula e, com o material em mãos, deveria produzir uma apresentação em *power point* que seria exibida no dia da premiação das equipes vencedoras, ou seja, no dia seguinte ao acontecimento.

O mergulho naquele cotidiano possibilitou-me a captura autorizada das imagens, dos pequenos vídeos com as atividades dos professores, dos ensaios dos estudantes, com a produção dos gritos de guerra de cada equipe e de seus materiais como: faixas, figurinos, encenações, cantorias, entre outras.

Às 19h15min, fui informada de que os professores fariam uma aula coletiva para a exibição do filme “Faroeste Caboclo”. O filme estava relacionado às atividades que

antecediam a gincana e traria para a discussão temáticas como: violência, drogas, preconceito racial, solidariedade, abuso de autoridade, corrupção, entre outros.

O grupo de professores convidou-me a assistir à aula na sala de projeção, ao que prontamente aceitei. Após organização dos equipamentos, os estudantes começaram a chegar. De repente, a sala está lotada. Os “*quietinhos*” sentavam-se mais a frente e ao centro da sala, enquanto que os “*avoadinhos*” buscavam as fileiras laterais e do fundo da sala, alguns se sentavam desordenadamente, outros colocavam os pés sobre as cadeiras, entretanto, todos estavam atentos ao filme.

Pairava um silêncio na sala, os estudantes se reconheciam no enredo do filme, faziam comentários engraçados, do tipo “*mas que neguinho mais cabuloso*”, quando o filme mostrava o envolvimento de uma jovem de classe média com um jovem negro, pobre e favelado, ou ainda quando a professora “*puxou um fio de conversa*” sobre o enredo e os jovens dispararam a falar “*o crime não compensa*”, outro dissera, “*ele não estudou, não fez nada, olha aí no que deu, acabou morto*”. Outro demonstra atitude de preconceito com o jovem e diz: “*uma menina bonita daquela com um nego daquele*”, já um outro retruca: “*é preconceito, é bullying*”, um jovem estudante, da turma de trás, incomoda-se com as falas de alguns colegas acerca do “*cara que não estudou e deu nisso*”, daí ele diz “*tá cabuêitando aí é cara!?*” e o diálogo continua: “*a menina tinha tudo, né, o pai bancava né?*”, “*mas ela não queria isso pra vida dela, né?*”.

Em meio aos depoimentos a favor e contra o uso e venda de drogas, o envolvimento de “*menina bonita*” com “*um nego daquele*”, ou mesmo da violência entre os jovens negros, de classe e comunidades menos favorecidas, surge Jal, um jovem tímido, muito calado, sério, estudante, trabalhador, pai, que – de repente – na sua condição de “aluno” traz para a sala de aula sua experiência de vida e começa um longo depoimento acerca dos perigos que envolvem a venda e o consumo da maconha.

Por se tratar de temas presentes em seus cotidianos não foi difícil perceber o nível de reelaboração do saber escolar presente na prática de “exibição do filme”. Momentos como esse nos remetem à compreensão do que dissera Gallo (2007) ao tratar da “ordem do acontecimento”, ou seja, a ordem “do inesperado, do inusitado”.

Uma situação qualquer que se “eleva por um instante, e é este o momento que é importante”, como dissera Deleuze (2008, p.218), o instante em que somos tomados de sobressalto, algo que nos escapa, surpreende-nos e nos conduz por outra rota de criação.

Olhos ávidos à projeção hipnotizavam os corpos, tornando-os espectadores atentos. O silêncio só era quebrado quando de repente apareciam cenas que “esquentavam o clima” entre

os atores a exemplo de romance, sexo, disputas entre grupos rivais, dentre outros. Fora isto, o silêncio invadia a sala.

Pode-se afirmar que essa prática precedente à gincana favoreceu um trabalho interdisciplinar, integrou as turmas e autorizou o processo de interação entre os próprios estudantes e entre estes e seus professores. Pôde-se perceber que tanto os estudantes jovens quanto os adultos participavam trazendo seus saberes, seu modo de ver o mundo e de viver e falavam usando expressões próprias a partir das experiências vividas. Às 22h00min a aula foi encerrada.

O dia sete de agosto de dois mil e catorze foi um dos dias escolhidos para uma outra etapa das atividades precedentes à gincana. Desta feita, a realização das atividades artísticas, das performances, das produções dos gritos de guerra, faixas, cartazes, músicas, paródias e assim por diante. A escola respirava um novo ar: estudantes e professores mostravam-se motivados, certa euforia tomava conta do lugar e resvalava pelos cantos da escola trazendo consigo uma sensação de desordenamento que desconcertava a cultura instituída e fundava uma nova ordem, que, se olhada a partir do macro, nada mais seria que uma cultura escolar “marginal”, todavia autorizada pelos sujeitos praticantes daquele lugar.

O acontecimento em andamento possibilitara ao cotidiano escolar se reconfigurar e, conforme Gallo (2007, p.21), ser compreendido “como o conjunto das coisas e situações que *acontecem* na sala de aula e para além da sala”, “situações e coisas” operadas na informalidade dos múltiplos espaços pedagógicos da escola. Assim, as observações capturavam as falas, as imagens, as minúcias do “esforço micropolítico de criação”, (p.28), que traçavam “linhas de fuga”, táticas de guerra dos sujeitos professores e estudantes no campo da EJA.

Era nítido o envolvimento dos sujeitos; creio que tanto em função da nota que a atividade da gincana traria, como pela “liberdade” maior que agora tinham de circular um pouco mais, rir dos próprios erros, enfim, algo mobilizador havia se instalado no cotidiano das práticas culturais da/na escola. Talvez seja aquele momento em que a escola se abre à “*estranheza*” das culturas juvenis e, assim, o “ruído que perturba” já não é tão intrigante, porque o “mundo da vida”, notadamente das culturas dos estudantes jovens, não é mais tão estranho à “ordem cognitiva da escola”, deixa de ser clandestino para ocupar um lugar de destaque no espaço instituído.

São acontecimentos como a gincana na escola que deslocam conceitos como os de “ordem/desordem” nos/dos lugares para a percepção de um lugar praticado/vivido por todos.

É o momento que Silva (2008, p.146) defendeu como a possibilidade da “coexistência do ser jovem e do ser aluno/a num tempo e espaço comum”, o da escola.

Prosseguindo a “*caçada*”, foram fotografados os estudantes e professores nas diversas atividades, nas salas de aula, nos corredores: cantando, pintando, tocando, dançando, enfim, vivendo uma prática singular, conforme se pode constatar no mosaico a seguir que traz alguns desses momentos.

Figura 17 - Práticas precedentes a gincana



Fonte: Arquivos da autora, 2014.

Nas fotografias que compõem o mosaico, podem-se observar práticas que mobilizam culturas, desinstitucionalizam os lugares de “*estudar e aprender*”, reordenaram os fazeres, todos são sujeitos da reinvenção do cotidiano que brota das/nas interações e por isso são visibilizados/enxergados/alcançados pelas práticas escolares.

Desloca-se a prática para o lugar da vida, do riso, do canto, da performance corporal. Novos atores surgem nesse cenário a exemplo de compositores, poetas, figurinistas, maquiadores, fanfarreiros, entre outros.

Nos “espaços de liberdade”, rui o arquétipo do “bom aluno”, dadas as múltiplas aprendizagens e encontros neles estabelecidos. Aqueles/as, outrora caracterizados como “*a geração sem sem*”, os jovens “*de menor*” ressurgem como pessoas que “*gostam da escola*”, de estar na escola, trazem suas contribuições, suas criações, seus jeitos de ser, suas linguagens, gíngas, gírias, que produzem saberes autônomos, talvez “*não autorizados*”, “*marginalizados*”, mas conectados aleatoriamente originando outros modos de ser aluno. Talvez “*não gostem de estudar*” pela maneira como a instituição escola ainda resiste à entrada dos jovens na Educação de Jovens e Adultos, pois suas práticas conservadoras e imagináveis em nada consideram esses “novos” sujeitos. Assim, acreditando ser possível a

impermeabilidade de seu território, constrói-se um mundo “descolado” das práticas sociais e dos sujeitos reais.

Com as atividades em andamento, a semana que precedeu a gincana trouxe um movimento “*estranho*” à dinâmica da escola, por todos os “cantos” se viam os andantes, os sorridentes, os tocadores/músicos, cantores, enfim, aprendiam e ensinavam “livres” da convencionalidade dos ritos escolares.

B) O grande dia...

Figura 18 - Práticas da/na gincana Estudantil



Fonte: Arquivos da autora, 2014.

Segunda-feira, onze de agosto de dois mil e catorze. “Dia do Estudante” no calendário escolar, os quais se mostravam eufóricos, a escola vivia um clima contagiante. Todos estavam agitados com os preparativos finais para as apresentações.

As salas de aula mais pareciam picadeiros onde as equipes faziam os últimos ajustes em seus figurinos e apresentações, passarelas por onde desfilavam os indivíduos coletivos encenando as façanhas que logo mais seriam vistas pelo público.

Às 19h00min, todos começaram a se dirigir para o lugar da atividade – o pátio coberto da escola – os agrupamentos identificados pelas cores de suas camisetas: vermelho, azul, amarelo, verde e rosa organizaram-se em lugares específicos. Às 19h45min, teve início a gincana com a organização, chamada e desfile das equipes com suas faixas e devidamente identificadas.

A equipe composta pelos estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, tinha aproximadamente 45 alunos, composta em sua maioria por estudantes adultos, mas ainda com um número significativo de jovens. Vestiam camisetas vermelhas e traziam o slogan “Juntos e Misturados”.

Os estudantes da equipe “Juntos e Misturados” estavam felizes, à vontade com o produto de seu trabalho, essa equipe trazia os fanfarreiros, estudantes que se utilizaram de instrumentos musicais de uma antiga banda fanfarra que a escola tivera e que estavam disponíveis a todos que quisessem montar suas “charangas” para animar a atividade. Os estudantes jovens [ou não] faziam muito barulho, gritavam, “*agitaram e levantaram a galera*”, como disseram os mais jovens. Trouxeram um grito de guerra muito bem estruturado e se mostraram motivados e ativos ao longo de toda a atividade. O grupo apresentou uma dança nas atividades artísticas e acabou, na contagem geral dos pontos, ficando em 1º lugar, sendo premiada com medalha de ouro para todos os integrantes da equipe e 3 pontos na nota.

Cada uma das turmas dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, formava uma equipe, o ajuntamento da turma A, com a “Equipe Esperança”, e o da turma B com a equipe “Guerreiros da Paz”. A “Equipe Esperança”, identificada pela cor azul, trouxe como marca a alegria de um agrupamento jovem que surpreendeu, essa turma era considerada como uma das “problemáticas” pelo contingente forte de “jovens bem jovens” que possuía e sua apresentação artística fora uma peça teatral, cantaram animadamente seu grito de guerra e esbanjaram felicidade durante todo o trabalho.

A equipe da turma B, majoritariamente adulta, vestia verde, eram estudantes muito concentrados nas tarefas da gincana e entusiasmados, apresentaram uma música como atividade artística e se intitularam como “Guerreiros da paz”.

A turma “A” dos estudantes dos 8º e 9º Ano, a turma dos “*avoadinhos*” intitulava-se “A fúria rosa” e trouxeram em sua faixa os dizeres “*A fúria rosa veio falar que a sociedade tem de mudar*”. Equipe majoritariamente jovem, composta, em sua grande maioria, por alunos adolescentes. Uma juventude empolgada e empolgante! Participaram com entusiasmo de todas as tarefas, torciam, vibravam, sorriam e cativavam a todos. Como atividade cultural, um dos jovens, que participa de uma banda local, compôs, fez a mixagem e cantou um “rap” que falava sobre a violência urbana: roubos, assaltos, uso de drogas, entre outros, uma apresentação contagiou o público.

Em conversas com estudantes dessa turma, quando trataram sobre a gincana, uns poucos se mostraram arredios a atividades desse tipo dizendo: “*eu não gosto de vim para essas coisas de festa, gincana. É porque a pessoa tá meio enfadado, aí chega na escola, tá lá,*

festa. Minha festa é em casa, deita e vai dormir. Pra mim gincana é valendo ponto também né. Só que é assim, eu não participo.”

Por outro lado, a grande maioria dos estudantes mostrou-se adepta da atividade que segundo eles é um momento que reúne diversão e estudo. Assim, atribuíam à atividade um papel socializador, um momento de construção de novos vínculos afetivos e de amizade, espaço onde podiam “se soltar” e “aprender coisas novas”, “momento de se divertir”, um modo de “ter aquela intimidade, aquela conversa, não de dizer eu sou professor e você é aluno”, um espaço de trabalho onde as pessoas deixam um pouco de lado o poder da instituição e vivem seus papéis sem o peso da cultura escolar que forja relações mais hierarquizadas. Assim, a gincana foi vista pelos estudantes como um momento onde “tá todo mundo junto”, como mostram os fragmentos de algumas conversas:

1. A gincana é um momento para se divertir, se alegrar, tem estudo também, fizeram lá uma peça, cantaram, dançaram, e ainda aprendi lá umas coisas. Eu gostei muito do trabalho em equipe. A galera se juntou. Todo mundo, um fazendo uma coisa, outro fazendo outro. Isso é muito difícil nessa sala.

2. A gincana foi boa! Apesar de eu não poder participar porque eu tinha acabado de “arrancar o dente”, eu não podia falar, fazer esforço nenhum. A gincana é onde as pessoas se juntam um pouco mais para poder fazer as coisas acontecerem, você tem que chegar mais nos seus amigos, conversar, dialogar, trocar ideias, e é isso. Como eu não podia ajudar, eu estava apoiando meus amigos pessoalmente né. Tava lá junto, passando pensamento positivo para eles.

3. A gincana é tanto lazer como estudo. É as duas coisas. Às vezes tem coisas para estudar e outra coisa é que é pra distrair a cabeça também né? Porque o cara já vem de um dia estressante de trabalho. Às vezes estudar também é difícil, não é fácil. E às vezes esse tipo de coisa assim, nos distrai, dá um ânimo a mais pra pessoa.

4. Eu gostei da gincana. A gincana é um modo não só dos alunos, como dos professores “se intimidar mais”, ter aquela intimidade, aquela conversa, não de dizer ‘eu sou professor e você é aluno, se afaste, só falo com você na sala de aula’. Ser amigo, aquela reunião, aquela brincadeira e aquela alegria de está todo mundo ali reunido. Se eu errar você vai, faz certo, mas você me ajudou. E o bom da gincana é isso. Por isso que já diz competição, trabalho em equipe, porque é uma reunião, tipo uma família, que você vai se abrir, vai conversar, mesmo que você erre ou não. É uma brincadeira, uma diversão pra sorrir, entendeu? Eu acho bom, ótimo! Não só eu, mas como todos os alunos, né?!

A equipe da turma B do 8º e 9º ano, a turma dos “quietinhos”, vestia camiseta amarela e trouxe em sua faixa as palavras “respeito, igualdade, violência e solidariedade”. Essa equipe era composta de uns poucos estudantes jovens e sua grande maioria eram os jovens mais adultos e os adultos. Formaram uma equipe muito estruturada com um grito de guerra bem ensaiado e uma apresentação cultural representando uma discussão em um bar; a cena retratou a violência, a falta de respeito e outras questões trabalhadas como temáticas para a gincana.

As atividades passaram desde brincadeiras como: corrida de saco, cabo de guerra, corrida do ovo, a lista de pergunta bônus, perguntas orientadas sobre as temáticas trabalhadas

nos vários componentes curriculares em sala, o grito de guerra de cada equipe e suas apresentações artísticas.

Percebia-se o clima de “alegria e descontração no ar”. Os rostos maquiados das mulheres, as mais jovens investiram no figurino e as de mais idade, mesmo sem tanta “produção”, estavam lá esbanjando bom humor, marcando presença e defendendo seus pares. Os homens mais jovens vestiam-se de modo mais despojado e os de mais idade mais alinhados, mas todos imbuídos de um só pensamento: o desejo de fazer o melhor.

Pode-se afirmar que o acontecimento foi um momento de mobilização do coletivo estudantil e docente da/na EJA. Mostrou-se uma atividade de “levante da autoestima” tanto do corpo docente como discente e motivou toda a equipe da escola, desde o pessoal da merenda, vigilantes, secretaria, limpeza, enfim, toda a equipe estava imbuída do sentimento de pertença ao acontecimento, basta ver alguns depoimentos dos professores acerca da atividade:

1. Os estudantes precisam ver significado e ter um por que. A gincana não foi tão bem preparada e deu aquele show e se fosse melhor articulada? Eles [os estudantes] gostam desse tipo de atividade, eles veem significado, veem o porquê vão estudar, eles estão vendo que vão ter que estudar e decorar um monte de coisas, porque eles têm que ganhar a competição. Os jovens querem ser desafiados, eles querem superar. [...] Na gincana vem esse momento de ser artista, de ser dançarino, de correr, de ser atleta, de mostrar que consegue, em outras palavras, eles estão reconhecendo as múltiplas inteligências, a capacidade, os saberes diferentes. Essa poesia que faz rima [...]. Eu preciso entender que o meu aluno sabe ler, sabe interpretar, sabe calcular, sabe se virar no dia a dia. (Professora de matemática).

2. É uma atividade que pode trazer muito aprendizado para eles, tem a questão da brincadeira, junta o útil ao agradável, enquanto está brincando também está aprendendo. A questão do conhecimento geral, porque a gincana joga com tudo isso aí. É você participar, é mostrar que aprendeu alguma coisa. Às vezes o aluno se isola muito na sala, outros, a gente julga de maneira diferente, julga às vezes o aluno até mal, que ele não rende, que ele não aprende nada e num momento desse ele mostra aquilo que a gente viu lá. A gente vê o interesse dele de participar, de se mostrar. Certo que é em outras atividades. É porque a aprendizagem não é só da sala de aula. O aluno também tem o conhecimento dele traz lá de fora e ele procura mostrar aqui também. É a questão da cultura. Da própria vida. A gente vai aprendendo com o que ele trouxe lá de fora. Numa atividade dessa [falando da gincana], ele joga tudo pra fora. Talvez os alunos achem a sala de aula um lugar voltado só pra aquilo ali e quando você passa uma atividade diferente, um trabalho diferente, eles se soltam [quando ocupam os espaços de liberdade] e quando você está ali na sala de aula, ele se sente tímido, fica introvertido, com medo de achar que alguém sabe mais do que ele e pagarem mico. Eles se soltam nessas outras formas de ser, faz com que eles coloquem tudo pra fora, demonstrem tudo que sabem, tudo que eles conhecem. (Professora de inglês).

3. Sai da rotina, “algo que deixe de ser chato”, que sai da “dinâmica do chato”, do abre caderno, do abre livro, do vamos responder isso, vamos responder aquilo, tudo que vá tirar ele do contexto X e vamos diversificar, vamos pra A, pronto, eles adoram. É o fugir da rotina. É perceber que eles também tem direito a fazer essas coisas, que não é só quem está estudando de manhã ou de tarde, a noite também tem muito isso. Em atividades como a gincana eles ficam motivados. Termina gerando um certo companheirismo. Eles terminam parando para fazer aquilo. Você vê a aluna que é mãe de três, quatro filhos, parando para fazer coreografia. Eu fico

besta, eu babo mesmo. Eles se organizam, eles fazem a apresentação, eles conseguem decorar falas para fazerem uma encenação, eles conseguem organizar uma festinha para depois da gincana, conseguem fazer algo que se a gente fosse falar 'olha hoje a gente vai fazer isso na sala de aula, eles iriam dizer professora como é que eu vou fazer isso, eu tenho filhos, eu trabalho', quando chega na gincana, todo mundo pode. É uma rivalidade saudável, algo que motiva a fazer coisas que tá fora do que eles fariam fora do dia a dia tanto da sala de aula, como lá fora. Alguns dizem professora tenho mais idade pra isso não, isso vai doer meu joelho, vai doer minha coluna, todos terminam participando. É grito de guerra, repare, é dança no pátio, é fala de poema, acho muito, muito legal mesmo! (Professora de Geografia).

São falas que marcam o lugar da gincana e sua relevância como um espaço que integra os vários sujeitos, desafia, surpreende e traz à cena do cotidiano escolar aprendizagens, habilidades e práticas até então desconhecidas. Os depoimentos dos docentes endossam as falas dos estudantes.

Há por certo, nessas falas, a preocupação com uma melhor sistematização da atividade, no que diz respeito ao planejamento e envolvimento do coletivo docente, culminando com uma prática interdisciplinar melhor articulada e conseqüentemente promotora de resultados ainda mais evidentes.

Essa prática é defendida pelos docentes por terem consciência de que a prática possibilita um maior envolvimento entre estudantes e, assim, o aprendizado dos conteúdos escolares poderá ocorrer de forma menos rigorosa e mais lúdica como disseram os professores, dentro da “nova lógica” ensejada na/pela gincana, a lógica da descontração, do riso, da música, da superação, da fuga e da “liberdade”, enfim, do desapego ao pactuado na sala de aula produzindo novos mecanismos de apreensão e reelaboração dos saberes escolares, como afirmam os professores: (i) “a gincana é ótima, mas deveria haver um aprofundamento maior. O lugar da gincana ainda é mais diversão para os estudantes”; (ii) é preciso ver a ludicidade e o aprendizado; (iii) A gincana sendo bem articulada, de modo integrado e não cada professor na sua área como se fosse uma gaveta pode render muitos aprendizados.”.

Uma prática aparentemente “familiar” nas escolas, uma “gincana”, transformou-se em um fenômeno “exótico/estranho” na perspectiva etnográfica, quando enxergado pelo olhar de seus a[u]tores. Tornou-se um acontecimento mobilizador das culturas que compõem o universo da EJA na escola pesquisada.

Assim, a atividade terminou às 22h20min com um “gostinho de quero mais” das várias equipes que, com a mesma motivação, chegaram à escola na noite do dia seguinte para a premiação das equipes, a exibição do *power point* que me haviam solicitado e um lanche coletivo preparado pela escola para fechar as atividades alusivas ao Dia do Estudante e ao acontecimento da “Gincana Estudantil” na Escola João Batista.

O acontecimento mesossistêmico da gincana estudantil, conforme o que pôde ser observado, captado nas falas dos nativos e nos registros fotográficos, evidenciou uma série de táticas emergentes das práticas dos sujeitos ordinários, as quais possibilitaram visualizar, ainda mais de perto, a produção da vida cotidiana na escola e a mobilização das culturas dos estudantes em seus múltiplos encontros: consigo mesmo e com o outro em processos de múltiplas aprendizagens.

Os espaços de liberdade são os lugares praticados pelos que outrora foram “invisibilizados” pelas/nas pelas práticas em sala de aula, pelos/nos discurso da adultez na EJA e assim, categorizados como “bons” ou “maus” alunos. A “*geração sem-sem*” se encontra no patamar daqueles que ocupam por direito seu espaço.

Categorizações como “*quietinhos*” e “*avoadinhos*”, usadas para des-qualificar determinados agrupamentos juvenis, suas culturas e formas de ser, perdem força diante dos acontecimentos produzidos nesses espaços dadas as interrelações nutridas pelos/nos intercâmbios entre os estudantes, as pessoas da escola e os saberes escolares ou não escolares.

5.3 No macrossistema da/na vida para além dos muros: outros espaços

Ao domínio analítico do macrossistema pertencem os elementos que enredam as conexões com os demais sistemas, bem como os elementos que incidem diretamente sobre os sujeitos desses sistemas.

Em se tratando da pesquisa, o macrossistema se materializa pelas/nas interações efetivadas para além da escola, nos espaços públicos como a rua, a praça, o ginásio de esportes, a igreja, entre outros. São práticas que rompem com o curso do instituído e com a materialidade do espaço no/do cotidiano escolar e movimentam-se na amplitude da cidade, promovendo intercâmbios mais amplos, ultrapassando o universo do microssistema e chegando às macrorrelações entre as várias escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos em Arapiraca.

Ao longo do ano de 2014, a escola pesquisada envolveu-se em algumas práticas fora de seu espaço físico, foram atividades como: a visita ao planetário da cidade, a participação da escola na festa da padroeira da cidade, a participação nas atividades do desfile de emancipação política da cidade, o Festival Multicultural de Dança, Música e Teatro e a Gincana da EJA, estes últimos, objetos da análise, por se tratarem de atividades que nasceram como políticas pensadas em nível macro pela Secretaria Municipal de Educação para a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2014.

O Regimento do Festival Multicultural trazia no seu Art. 2º que a atividade consistiria em “um evento cultural, promovido pelo Município de Arapiraca, através da Secretaria Municipal de Educação e realizado com a participação dos alunos das escolas municipais da Educação de Jovens e Adultos”, cujos objetivos seriam:

- (i) oportunizar aos alunos da rede demonstrarem todas as suas habilidades, criatividade, desenvoltura e técnicas nas modalidades de dança de rua; populares; folclórica e étnicas; teatro; canto livre, canto coral entre todas as manifestações artísticas e, (ii) integrar, aproximar e promover a troca de experiências entre as escolas.

Já a Gincana da EJA, no ano de 2014 teve como tema central “A África está em nós” e dispunha-se a ser um projeto interdisciplinar que possibilitasse o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos alunos, no qual todas as escolas da rede poderiam se inscrever e realizar as provas previamente discutidas pela comissão organizadora do evento.

5.3.1 Entrecruzamentos entre o mundo da vida e o mundo da escola para além dos muros

As atividades oportunizaram aos estudantes ultrapassarem os muros e caminharem no sentido da reconfiguração de suas presenças na EJA. Práticas que aproximaram o mundo da escola, do saber e o mundo da vida, das práticas cotidianas, a partir de um trabalho que integrasse as várias escolas agenciando intercâmbios entre estas e seus sujeitos.

Ser jovem e “ser aluno” já não parecia improvável visto que as culturas romperam as fronteiras e se imbricavam pupilando no palco da concha acústica da praça do artesanato, no centro da cidade e na quadra de esporte do ginásio público, conforme mostram as fotografias que compõem o mosaico abaixo.

Figura 19 - Práticas escolares para além dos muros



Fonte: Arquivos da autora, 2014.

5.3.1.1 A Gincana no ginásio

Quarta-feira, dezenove de novembro de dois mil e catorze, a Gincana da EJA está para acontecer, o evento consolidou-se como um acontecimento dentro da rede pública municipal de ensino da cidade de Arapiraca e teve por objetivo integrar as escolas tanto na zona urbana quanto na zona rural, através de uma atividade interdisciplinar realizada no Ginásio Municipal João Paulo II. Nesse dia, o ginásio estava em festa, havia professores e estudantes de toda a cidade, sítios e comunidades circunvizinhas. Todos motivados e apreensivos para a realização de suas atividades.

Integrava a comissão avaliadora da gincana tanto membros da SEMED como outros convidados. A imprensa, a postos, fazia a cobertura do evento. Um clima de festa e descontração tomara conta do ginásio. As escolas, que aos poucos foram chegando, traziam consigo seus estudantes e professores e procuravam no imenso espaço do ginásio, um lugarzinho para se organizarem com suas torcidas, charangas e muita batucada.

Posicionei-me nas arquibancadas mais altas, pois assim poderia visualizar melhor as etapas da gincana e as pessoas nela envolvidas. Conforme nota publicada no site da SEMED, estiveram presentes ao evento dez escolas de Ensino Fundamental, a saber: Escola Domingos Lopes da Silva, Escola Cônego Epitácio Rodrigues, Escola Pedro Correia das Graças, Escola José Pereira Lúcio, Escola Hugo José Camelo Lima, Escola 31 de Março, Escola João Batista Pereira da Silva, Escola Tibúrcio Valeriano da Silva, Escola Maria Cleonice Barbosa e Escola Manoel Rodrigues da Silva.

A atividade contou com práticas que foram desde tarefas como o desfile do casal beleza negra, apresentações artísticas (em que cada escola deveria trazer uma apresentação que poderia ser música, dança, ou teatro), construção de paródia tendo as várias etnias como fundo, até a escrita de uma redação versando acerca da temática da “Consciência Negra”. Quanto a aspectos dos conteúdos, foi organizado um jogo rápido (Trilha) por equipe, no qual os estudantes responderiam questões acerca da temática em foco envolvendo os diversos componentes curriculares.

O acontecimento possibilitou aos sujeitos da EJA a interação entre as culturas em comunicação no seu interior. Os sujeitos professores, estudantes, gestores, pais, familiares, coordenadores [escolares e institucionais] cantavam, torciam, vibravam e, eufóricos, “agitavam” no momento em que seus pares entravam em cena. Não havia barreiras entre a prática escolar materializada naquele acontecimento e as vidas dos estudantes. A ordem do acontecimento ditava as conexões entre os sujeitos de forma fluida e desregulada.

Assim como a Gincana Estudantil operada no mesossistema dos espaços de liberdade da escola, na Gincana da EJA, estudantes também cantavam, desfilavam, dramatizavam, dançavam e pairava entre os jovens e adultos um sentimento que se movia entre a responsabilidade e a liberdade de seus corpos que perfilavam suas performances para além das amarras da escola.

O formalismo das práticas escolares dissolveu-se dando lugar a um movimento caracterizado pela heterogeneidade de fazeres, práticas culturais múltiplas e entrelaçadas, identidades plurais em processo de superação da lógica hierarquizada dos tempos e espaços escolares em torno de um só objetivo.

As pessoas “despidas” de seus medos, de suas certezas/seguranças, deixavam-se ver não só na sua condição de “alunos”, mas como “pessoas inteiras”, as pessoas da EJA. As lógicas que regem a cultura escolar deram espaço à vida, à arte, à alegria, ao riso, àquilo que no espaço escolar é transgressão: o grito, as gargalhadas, as andanças, a emoção, enfim, a vida que pulsa de modo irrefreado nos sujeitos.

Em conversa com alguns dos presentes no ginásio, uma coordenadora afirmou que *“eles [os estudantes] querem participar, se envolver. Sempre tem os que dão mais trabalho, mas temos os que gostam de participar, eles gostam dessas atividades artísticas”*. Por outro lado, os jovens estudantes encaram a atividade como estudo e lazer quando um deles afirmou que *“é estudo, porque começamos na sala de aula com as várias disciplinas, depois chegamos aqui pra mostrar o que a gente sabe fazer de melhor”*.

A emoção era perceptível, pelo fato de se apresentarem em um lugar como aquele, *“num clima diferente”*, *“muitos aplausos, música, perfeito”*, dissera um grupo de jovens após dançarem e serem calorosamente aplaudidos. Um estudante da Escola João Batista que houvera ensaiado com um grupo de meninas uma coreografia e acabara de se apresentar dissera:

Achei ótimo participar dessa atividade, porque dança é tudo! Eu acho que a gente aqui tanto se diverte quanto estuda e é importante porque faz parte da escola. Essas atividades fazem com que a gente goste mais de estudar. Pra mim, essa atividade foi mais estudo do que diversão, mas eu participei de tudo. Primeiro, o desfile, eu fiquei nervoso na hora. Os professores me chamaram e eu disse pode botar meu nome, eu gosto de participar das coisas.

Um grupo de jovens alunas que acabara de se apresentar também confessou *“nós achamos boa a apresentação, porque a gente aprende. Foi divertido. Gosto de dançar mesmo sendo difícil no meio do povo. Não é só uma brincadeira. É também estudar, representando a nossa escola, né?! Estudar é tudo de bom quando tem essas atividades assim.”*

Juventudes e escola, mundos que confluem na reinvenção do cotidiano e reorganizam tempos e espaços de aprendizagem. É o que do mesmo modo se pode perceber no festival multicultural que aconteceu no dia vinte e sete de novembro de dois mil e catorze.

5.3.1.2 O Festival no parque

Quinta-feira, vinte e sete de novembro de dois mil e catorze, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Arapiraca promovia o II Festival Multicultural da EJA, evento que colocaria no centro da cena pública os sujeitos da EJA tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Atividade que acontecera no Mercado do Artesanato, que é um espaço localizado no centro da cidade onde os artesãos locais possuem quiosques para exposição e venda de seus produtos, um lugar com outros quiosques que vendem refeição e é muito frequentado por diversos grupos artísticos, religiosos, de dança e música popular que se apresentam no local, por possuir um palco coberto como uma tenda em formato de concha, daí a “concha acústica” do Mercado do Artesanato.

Às 19h00min, o cenário estava montado aguardando a chegada dos ônibus escolares que trariam as equipes das escolas com seus figurinos, instrumentos musicais e todo aparato que necessitariam para suas apresentações.

Era primavera, apesar de que na região nordeste do país essa estação não se apresenta bem definida, o parque estava florido e uma brisa agradável tomava conta do lugar, pois na região agreste do estado, os dias são quentes, mas à noite as temperaturas se tornam bem mais agradáveis.

Por volta de 19h15min, começaram a chegar as grandes estrelas da festa, os jovens estudantes da EJA. Homens e mulheres, rapazes e moças com seus figurinos, penteados e maquiagens impecáveis, vindos dos mais distantes bairros, sítios, comunidades, todos/as a postos para defenderem suas escolas com a melhor apresentação possível. Estavam sorridentes e esbanjavam uma vida que se desnudava em seus olhares. Estavam felizes e em conversa com alguns antes do início do festival, mostravam-se satisfeitos com seus processos de escolarização.

No palco, os instrumentos musicais e o som recebiam os últimos ajustes. Os músicos por sua vez, já começavam a animar os presentes que poderiam dançar ao som da música regional, caso o desejassem. Na plateia, as cadeiras estavam cuidadosamente enfileiradas, a iluminação alcançava toda a praça que deixava ver as flores do parque, como é possível observar na figura abaixo que retrata alguns momentos.

Figura 20 - O Festival no parque



Fonte: Arquivos da Autora, 2014.

Naquele momento, não havia distância entre o mundo da escola e o universo das culturas juvenis, pois se imbricavam a ponto de não ser possível delimitar a fronteira onde terminava um e começava o outro. Confluíam em um mundo em que os sujeitos da aprendizagem e os lugares da aprendizagem mostravam-se híbridos.

Quando as atividades do festival tiveram início, os jovens mostravam-se sem pudor, sem medo, mas com a energia e vitalidade própria de sua geração. Eram pessoas que nos papéis de estudantes não se despiam de si, mas se revestiam cada vez mais de suas identidades para assim referendarem o “ser aluno” como parte de seus processos identitários, visto que já não se percebia a clandestinidade do mundo dos jovens, o “mundo da vida”, tido como profano, transversal ao “mundo da escola”, um universo afastado do ruído e da estranheza que os jovens trazem consigo. Isto ficou para trás, pois conforme Silva (2008, p. 146):

[...] apesar das diferentes grandezas que regulam o mundo da vida e do/a jovem e o mundo da escola, desejam estar na escola como se fosse natural que as suas vidas ali se prolongassem, como se a escola fosse, mesmo sem o desejar um espaço para além dela própria, construído subjetivamente.

Os acontecimentos macrosistêmicos não ensaiavam uma renúncia ao mundo da vida e um aceite ao mundo da escola, mas o cultivo de conexões que permeabilizassem esses mundos, ou seja, processos interacionais movidos no avesso de algumas práticas que possibilitassem a coexistência desses mundos.

Prossegue o acontecimento no mercado do artesanato com a presença de onze (11) escolas de Ensino Fundamental. Os jovens estudantes “exibiam” seus talentos em atividades que misturassem as técnicas de dança e teatro, mímica e performance, podendo ser dança de

rua, hip hop ou capoeira, dança popular: tango, samba, forró, bolero entre outros ou mesmo danças inspiradas no folclore e dança étnica. Nas modalidades de canto, os estudantes poderiam fazer canto lírico, coral ou livre: pop rock, MPB, gospel, entre outros. Nas modalidades de Teatro poderiam apresentar um monólogo, teatro Infantil, comédia ou tragédia.

A noite foi passando e os estudantes e suas escolas eram aplaudidos e sentiam-se verdadeiros a[u]tores de suas histórias. Histórias nas quais já não cabiam pedaços de pessoas, mas pessoas inteiras que fossem alcançadas como totalidades e não apenas “alunos”. E assim, por volta das 22h50min foram encerradas as apresentações e as premiações do festival.

É possível afirmar que as evidências deixadas pela empiria na análise das táticas dos praticantes do/no cotidiano escolar nos seus múltiplos sistemas trazem à tona a produção de uma vida que por sucessivas vezes promove encontros, mas também desencontros entre os jovens e a escola.

Conforme se pôde constatar nesta seção, as relações e interações tecidas no microsistema da sala de aula, no mesossistema dos espaços de liberdade, no macrossistema para além dos muros e os acontecimentos analisados confirmam os “encontros” no sentido em que a sala de aula é vista como lugar dos encontros, das parcerias, da formação de vínculos e relações de amizade sólidas e solidárias, bem como das múltiplas aprendizagens nos sentidos atribuídos aos conteúdos escolares e sua relação com as práticas sociais mais amplas, a exemplo do trabalho, das relações familiares e da consolidação de seus projetos de futuro.

Todavia, esse mesmo espaço também é produtor de desencontros entre os jovens e a escola no momento em que, as práticas alicerçadas em rotinas presumíveis e pouco abertas às realidades apresentadas pelas culturas desses jovens emolduram o padrão dos alunos jovens que deveriam frequentar as salas da EJA e, nesse emolduramento, invisibilizam as juventudes reais enalacradas no molde da “*geração sem-sem*”, as juventudes sem lugar nessa modalidade de ensino.

Por outro lado, quando observados os acontecimentos tanto no meso quanto no macrossistema, pode-se observar que ruem os estereótipos construídos no interior das salas de aula, ou mesmo no discurso de algumas pessoas da escola, pois os acontecimentos trazem à emergência práticas de liberdade, engendradas fora do alcance do olhar que tudo ver. São práticas que autorizam o riso, a invenção, a liberdade dos corpos, enfim, outras formas de ser aluno em um território onde as culturas juvenis não são vistas com estranheza, mas reordenam os espaços e as pertencas à EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarefa penosa é esta, a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, por provisória ou parcial que seja, de um itinerário de investigação onde predominaram múltiplas vias de abordagem, sobre múltiplos itinerários juvenis, alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis. (PAIS, 2003, p.377).

Diante da “penosa tarefa” de sintetizar esta tese, visto que seu período se finda e se estabelece seu limite, ao tempo em que a inquietação que moveu a investigação não se esgota nestes escritos, dada a provisoriedade de seus “resultados”, permanecerá aberta a outros olhares, outras interpretações, outros aportes teórico-metodológicos e assim se faz e refaz num constante movimento.

Desta forma, o que é aqui apresentado como “considerações finais” são as interpretações de meu olhar e, consciente da impossibilidade de “abarcando o cotidiano”, não intencionei a construção de uma análise totalizante e linear do cenário estudado, até porque este não é o papel das pesquisas em educação, muito menos da etnografia. Nessa perspectiva, posiciono-me como apanhador de desperdícios, que procura, a exemplo de Manuel de Barros (2008), dar respeito às coisas desimportantes assumindo o cotidiano como matéria-prima da vida e com os fios que entrelaçam suas redes, foram tecidas as considerações dessa tese.

Nesse sentido, não foi objeto de preocupação o enquadramento do cotidiano como algo prescrito, mas sim a leitura deste e da vida que nele/dele resvala, sabendo que o grande desafio consistia em revelar a vida cotidiana que se movia na textura da aparente rotina de todos os dias. (PAIS, 2013). Em outra perspectiva, procurei localizar os acontecimentos que emergiam do/no lugar praticado da/na escola e como esses produziam os (des)encontros que tanto interessava enxergar.

Nas trilhas do desvio as quais me propus nesta pesquisa fiz percursos caminhos inusitados até chegar à real proposição do que seria a investigação. No entanto, tinha clareza de que o campo de estudo continuava a ser os sujeitos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos. Inquietação que se tornara meu objeto de estudo desde 2008, quando da entrada no mestrado em educação no PPGE/UFAL.

As primeiras conversas com minha orientadora, os contatos com outros professores, outras leituras e o diálogo nos grupos de pesquisa foram fundamentais no desenho final da proposta que se alinhavava. Com isto, cheguei à compreensão do desafio que me circundava:

“fazer uma etnografia da/na escola”. Constatação que me tirou o chão, conforme relatado nos primeiros escritos da tese quando historio acerca da “difícil arte de ser professora e estranhar a escola”, em razão de que o *estranhamento*, necessário à “atitude etnográfica”, não se daria no estudo de povos exóticos de uma terra longínqua, mas no estudo dos “nativos” estudantes jovens na/da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal, situada na zona urbana da mesma cidade em que resido. Em vista disso, “estranhei estranhar”. Etnografar a escola levou-me a “caçar-me” como iniciante nos percursos teóricos e metodológicos da pesquisa.

Ao pensar o exótico nas proximidades, a *estranheza* etnográfica que me moveu neste estudo, conforme explicitado na introdução desse trabalho, consistiu em *estudar* o cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos, *questionando* “como a construção da vida no/do cotidiano escolar contribui para a compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escola” e, nesse sentido, *objetivou* “compreender os processos de construção desse cotidiano, como aciona[va]m as culturas juvenis no seu interior e, conseqüentemente produzem encontros ou desencontros entre essas juventudes e a escola”.

Como desdobramentos da questão geral, *interrogava-se* ainda: (i) a construção da vida cotidiana na/da Educação de Jovens e Adultos, agenciavam as microculturas dos jovens estudantes na produção de seus acontecimentos culturais? e (ii) quais táticas dos praticantes do cotidiano escolar “respondiam” pelos encontros ou desencontros entre juventudes e escola e, conseqüentemente, pelos processos de *invisibilização* na Educação de Jovens e Adultos?

Em se tratando dos questionamentos postos pela pesquisa é possível afirmar que, na tessitura dos diálogos com a empiria, constatou-se que a construção da vida no/do cotidiano escolar dos jovens na/da EJA contribui para a compreensão dos (des)encontros produzidos nesse espaço, no momento em que evidencia os “acontecimentos” que emergem como táticas dos sujeitos ordinários, os quais, por vezes, agenciam, ou não, as culturas juvenis na construção/invenção desse cotidiano e, dessa maneira, respondem pela *invisibilização* dessas juventudes.

A organização do texto, na procura dos estranhamentos materializados nas táticas dos praticantes, ao estudar os *acontecimentos* emergentes no/do cotidiano escolar dos jovens, enveredou por um caminho onde se fez necessário separar coisas que não subsistem em separado. Dessa dificuldade, advêm algumas reincidências em questões já dantes discutidas no decurso de sua tessitura.

Em busca de “avesso da escola” o estudo permitiu o mergulho no cotidiano reinventado por seus praticantes, “*esquadrinhando*” as táticas do fraco no terreno do forte

resultantes das astúcias dos sujeitos ordinários operadas nas práticas do desvio, responsáveis pela reconfiguração das práticas e pelo pulular de outras “maneiras de fazer” corporificadas nos “acontecimentos culturais”.

O acercamento da realidade estudada possibilitou-me enxergar as microestruturas de produção da vida cotidiana na/da escola penetrando as sinuosidades dessa vida, percebendo desse modo, como se processam as formas de ser e estar dos jovens vivendo a condição de alunos.

Desse modo, tentei fazer falar as dimensões da vida escolar “que a modernidade emudeceu”, num mergulho em pequena escala, explorando os meandros da vida cotidiana, e descobrindo as revoluções invisíveis, encerradas nas práticas aprisionadas na cultura escolar. Investigando as especificidades da escola e de sua cultura, em que se dão as interações astuciosas dos praticantes do lugar, mas não me desvencilhando do “mergulho em grande escala”, isto é, na dimensão mais ampla da cultura, na qual são produzidas as normas que “ditam” as estruturas do trabalho na escola.

Na captura dos detalhes da vida cotidiana na/da escola, acabei “cheirando” os cheiros da realidade, “sentindo” a variedade de gostos e “apanhando” as linguagens e insignificâncias do cotidiano, em minhas viagens peregrinatórias pela escola, mergulhando com todos os sentidos, em todas as direções. Nessa perspectiva, o estudo permitiu *considerar*, aprendizagens como:

I – a compreensão do processo de juvenilização da EJA constitui-se um dos maiores desafios à educação contemporânea, no sentido de perceber que esses “novos atores” ocupam e reconfiguram os espaços de uma educação que insiste em discursos da EJA como lugar dos “adultos”, o que desautoriza a existência dos jovens nessa modalidade de ensino, produzindo o sentimento de não pertencimento a esse “*não lugar*”;

II – a defesa de que a pesquisa por sua proposição etnográfica possui características ecológicas, no sentido de que pressupõe uma abordagem mais sistêmica do fenômeno da juvenilização da EJA e, portanto, a escola é compreendida como espaço de múltiplas culturas conectadas entre si de modo interdependente nos seus diversos sistemas.

III – a concepção da escola como “contexto ecológico”, na contramão das correntes que pensam o “mundo máquina” e o estudo dos fenômenos que nele ocorrem como possíveis de isolamento e controle de modo fragmentado, alicerçado na compreensão de que assim como o universo se estrutura assentado na compreensão da relação de interdependência entre os seres vivos em processo de interação, de igual modo, o estudo dos fenômenos decorrentes dessas relações seguiria o mesmo primado. O que é o caso neste estudo;

IV – a etnografia como método próprio das pesquisas antropológicas, no campo da pesquisa em educação, sinalizou com algumas pistas que promoveram uma maior “aproximação” com o espaço pesquisado, a partir de suas bases teórico-metodológicas, o que me autorizou à atitude etnográfica necessária à produção do estranhamento mandatário da dupla tarefa do etnólogo de transformar o familiar em exótico e inversamente, o exótico em familiar alcançado pelo olhar treinado, desenraizando-me de antigas verdades.

V - as culturas juvenis, como expressividades cotidianas e constitutivas da cultura escolar, refletem os modos de ser e as experiências sociais dos jovens, seus estilos e formas de vida, materializados em práticas híbridas, por vezes, desautorizadas pela ordem instituída, são culturas que, quando urdidas nas profundezas da cultura escolar, promovem intercâmbios que desafiam a escola a reconfigurar-se.

VI – os encontros e desencontros entre juventudes e escola, inquietação que moveu a investigação, foram “capturados” na estada no campo, ao acompanhar a rotina de cada dia, fosse ao observar, conversar, entrevistar, andar pelos corredores e ruas, ou mesmo fotografar; o que, na verdade, possibilitou enxergar como e onde as táticas eram operadas, que sentido tinham para “os fracos”, “os ordinários”, “os praticantes” e como contribuiriam para *compreender* esses (des)encontros.

Com base nas observações em geral, nas palavras [não]ditas durante as conversas, nas imagens capturadas, nas performances, nos silêncios ou nas “*zueiras*” que expressam as formas de ser dos jovens estudantes, pode-se ***considerar*** que:

I – não há uma unanimidade entre os jovens ao tratarem sobre seus processos de escolarização na EJA, ou seja, há os que se mostram autorizados a ocupar seus lugares e estabelecem vínculos sólidos nesse espaço, entretanto, outros não se sentem reconhecidos, não conseguem se encontrar, apesar da alegação de que “*gostam da escola, mas não gostam de estudar*” à noite porque “*estão cansados*”, porque os “*conteúdos são mais fáceis*”, “*não tem as atividades que tinha de dia*” ou ainda porque sentem falta dos colegas que ficaram “*de dia*”. Isto sinaliza a inexistência de unidade no que diz respeito aos modos como os jovens se veem nesse espaço, contudo, revelaram-se recorrências que insinuam ora aproximações/encontros, ora distanciamentos/desencontros entre os estudantes e a escola;

Apesar das vozes dos estudantes trazerem um referendo à importância da escola e de, por diversas vezes, perceber-se a legitimidade dessa presença na escola pesquisada, esta oferta ainda se apresenta como um desafio a todos que integram a rede, posto que a instituição do direito não tem garantido a efetivação da oferta como está proclamado no aparato legitimador da EJA, em razão de que ainda habita o imaginário de muitos dos estudantes “*jovens mais*

jovens”, um não pertencimento a educação de adultos, uma não relação com os olhares sobre as adolescências, com suas existências, com os processos metodológicos e assim por diante;

II – os “encontros” foram referendados de modo mais recorrente no estudo, tanto nos acontecimentos analisados, quanto nos discursos, nas imagens capturadas da escola, nas conversas, enfim, nas práticas escolares de modo geral. Apesar disso, os “desencontros”, manifestos com menos recorrência, tomaram proporções de igualdade no que diz respeito à força com que se revelavam nas falas e práticas dos jovens e nos discursos dos adultos;

III – apesar dos processos de reconfiguração da escola a partir do reconhecimento de que as juventudes, como sujeitos de direito, há muito ocupam as salas de aula da EJA, ainda é possível a percepção da existência de um descompasso entre o mundo da vida dos jovens e o mundo da escola, dada a incompatibilidade de “ser jovem” e, ao mesmo tempo, “ser aluno”.

IV – em certos momentos as práticas docentes e alguns discursos das pessoas da escola perpetuam o espírito conservador do paradigma cartesiano que desenhou o modelo de escola e a forma de ser a partir de sua cultura. Modelo que tem dificuldades de se abrir às “novas configurações” que as culturas juvenis trazem a este lugar, o que conseqüentemente, constrói rotinas presumíveis e de caráter duvidoso para as juventudes, com práticas pouco significativas para esses jovens, sendo este um ponto basilar na produção dos desencontros entre os professores e os alunos, entre os próprios alunos e entre estes e o saber escolar;

V – independente de serem categorizados como “*avoadinhos*” ou “*quietinhos*”, “*a geração sem-sem*”, ou mesmo “*os de menor*” ou “*os de maior*”, são jovens, sujeitos socioculturais, que, sem desconsiderar a “força dos elementos estruturantes da escola na sua constituição e consolidação como instituição social” (VIDAL, 2009, p.30), desafiam-na para além do instituído, a inserir nesse cotidiano novos elementos compreendendo que as culturas juvenis são inerentes à cultura escolar, e sobre ela incide uma nova conformação, que considere as “misturas interculturais”, a “passagem de uma cultura a outra”, os deslocamentos, enfim, os desprendimentos necessários ao novo desenho da Educação de Jovens e Adultos;

VI – as fotografias capturadas pelos estudantes ressaltam tanto as potencialidades quanto as fragilidades da escola, desde sua estrutura física “*que a cada dia encurta*” segundo alguns jovens, passando pelos espaços de liberdade – como os pátios, a copa, a lanchonete – até os lugares que precisam de “*mais cuidados*” – como o jardim e o bebedouro. As escolhas dos estudantes também apresentaram a sala de aula como um dos espaços mais registrados, o que denota a relevância desse espaço, nem sempre positiva. É na sala de aula, com sua estrutura clássica ou reinventada, onde se passa maior parte do tempo quando se está na escola, daí o surgimento de relação tanto de afeto como de desafeto com esse lugar;

Na escuta aos estudantes foi possível apreender que, apesar das particularidades que circundam a geração jovem, é preciso considerar que as culturas juvenis ocupam seus espaços na escola e que diante disto se faz necessário abrir-se um viés para as negociações e inventividades, não como forma de exclusão, mas de desinvisibilização dessas juventudes, porque o que existe na verdade nesse reencontro entre escola e juventudes é “uma disputa entre espaço e tempo institucionalmente pensados de forma rígida e inflexível.

Por outro lado, as táticas astuciosas de alguns docentes, praticantes do “desvio”, empregues na “burla” e nos outros “modos de fazer” sinalizam uma percepção ampliada dos jovens, quando se propuseram a buscar outros inícios, fazerem outros percursos, construir atalhos, pegarem vielas e, desse modo, reinventarem a si mesmos e a seus cotidianos recriando os territórios dantes da adultez e agora povoados [também] pelas juventudes. Táticas que corporizam práticas reveladoras de outros processos, novas formas de fazer e de ser professor, conforme constatado nos “achados etnográficos” a seguir:

a) fazer as aulas *“fugindo um pouco do padrão”*, como dissera uma professora, *“começando pelo fim, primeiro a atividade, o desafio, depois o conteúdo”* conforme afirmou outro professor. Uma prática tão “familiar” à escola – a aula – quando reinventada, torna-se “estranha” e instaura um acontecimento que foge à lógica instituída, inaugura práticas que se desprendem das profundezas oceânicas da cultura escolar, autorizam novos arranjos culturais a partir de *“situações que tenham sentido e significado para os alunos”* como defendem alguns docentes;

b) proceder às escolhas dentro do currículo prescrito que seleciona e reelabora os conteúdos, *“desviando um pouquinho”* e dando “lances” no terreno do instituído, reinventando o currículo que produza uma *“aprendizagem significativa”* e *“relaciona a vida lá de fora com o que se estuda aqui”*;

c) produzir outros fios nas teias que enredam as culturas juvenis às práticas escolares, de modo a *“mobilizar as experiências”*, possibilitar aos estudantes *“o direito de fazer escolhas”* quando acionados à produção das atividades, o que traria *“sentido para a vida”* e para *“as práticas escolares”* num processo chamado pelos professores de *“contextualização”*, enfim, outras formas de ver e tratar os estudantes jovens na/da EJA, não mais como *“a geração sem sem”*, e sim como seres reais, múltiplos e híbridos que continuamente provocam a escola e seus atores.

A partir disto, e, com base nos fios puxados para a tessitura da interpretação das táticas dos sujeitos, a etnografia agregou discussões implicadas diretamente sobre as temáticas envolvidas no problema de pesquisa, dando o lugar central à Educação de Jovens e Adultos a

partir do estudo de seus jovens como sujeitos socioculturais mergulhados no cotidiano escolar permeado por suas culturas.

As “categorias” centrais foram organizadas como eixos analíticos horizontais, a saber: (i) o *microssistema* da sala de aula, (ii) o *mesossistema* dos espaços de liberdade e (iii) o *macrossistema* para além dos muros, as quais foram atravessadas pelas categorias nativas ou não, as “subcategorias”, que emergiram no/do campo, a exemplo de “*avoadinhos e quietinhos*”, “gostar da escola e não gostar de estudar”, “a *geração sem-sem*”, o não-lugar dos jovens “*de menor*”, a reinvenção astuciosa dos docentes, espaço de múltiplos encontros e aprendizagens, os espaços dos *invisibilizados*, confluências entre o mundo da vida e o mundo dos jovens, entre outras.

Da interpretação das táticas estudadas no esforço analítico de ver a escola em sua perspectiva ecológica a partir dos acontecimentos emergentes nos diversos sistemas, *considera-se* que:

I – dos acontecimentos microssistêmicos tecidos na sala de aula, como o lugar onde “tudo” acontece, inclusive “nada”, brotaram relações de envolvimento e mobilização das culturas juvenis na produção das aulas. As análises das aulas de língua portuguesa, matemática e arte revelaram as vivências entre os estudantes e seus professores em situações que intercambiavam “encontros” entre o mundo da escola e o mundo das juventudes no sentido de acolhimento das expressividades desses jovens, o que indiciava a possibilidade da coexistência do ser jovem e do ser aluno num mesmo espaço. Do mesmo modo, constataram-se teias que enredaram o mundo da vida ao saber acadêmico, o que autorizava encontros consigo e/ou com o outro, revigorando as relações de amizade e a crença na escola como espaço relevante na consolidação dos planos de futuro quando referenda[va]m a importância dos estudos na/para a consolidação destes e a consequente melhoria de suas vidas.

De outro ponto de vista, as relações nutridas nesse microssistema, foram responsáveis pela produção de juventudes desterritorializadas, um coletivo sem lugar, “alienígenas” construídos a partir de discursos e práticas que perduram e referendam o não lugar dos “*jovens de menor*” na Educação de [Jovens e] Adultos e constroem o estereótipo da “*geração sem sem*”, ao retratarem os coletivos dos “*jovens mais jovens*”, como pessoas “*sem interesse, sem perspectiva, sem objetivo, sem lugar na educação de adultos*”, o que as descredencia à ocupação do espaço que por direito lhes pertence perpetuando os processos de invisibilização e negação de suas existências;

II – O acontecimento mesossistêmico analisado, “a gincana estudantil” e seus antecedentes, foi gestado na inter-relação entre os “espaços de liberdade” dos corredores e pátios, entre

outros, e o espaço da sala de aula. Outros espaços por onde circulam os mesmos sujeitos, todavia, promovem outras aprendizagens que, por sua vez, tecem novos (des)encontros. Ambientes institucionais que, desprovidos do olhar panótipo da sala de aula, descolam-se das amarras disciplinares configurando o extravasamento daquilo propriamente escolar, onde são entrançadas as táticas de subversão, inventadas por professores e alunos.

Esse é o espaço onde são forjadas as múltiplas aprendizagens, as burlas, as transgressões, as resistências; o lugar onde as conexões são mais fluidas e, mesmo que sob certa “vigilância”, o riso é autorizado, a alegria se fantasia e se metamorfoseia nas táticas dos jovens que o ocupam de modo a reterritorializar os dantes sem lugar. Rui o arquétipo do jovem “*de menor*” e da EJA como não lugar desses jovens. Um “território sem fronteiras”, uma “terra sem dono”, e ao mesmo tempo um “lugar de todos” onde são engenhadas as relações que fogem ao lugar-comum da sala de aula e dão visibilidade ao coletivo jovem insubmisso às questões etárias e culturais.

III – O macrossistema das interações tecidas para além dos muros compreende os fios que conectam vida e escola, e vice versa, a partir de práticas que postergam o instituído corporificado na figura da escola e promovem confluências entre o mundo dos “sujeitos da aprendizagem” e os “lugares dessas aprendizagens”.

Acontecimentos efetivados como políticas de governo no intuito de congregar e dar visibilidade às escolas e aos sujeitos da EJA da rede em atividades nos espaços públicos da cidade, a exemplo do parque municipal – o “mercado do artesanato” – e do ginásio público, são práticas que não ensaiavam uma renúncia dos jovens a seus mundos, mas que incidiam sobre a eventual confluência destes. Acontecimentos que caminharam no sentido do fortalecimento do sentimento de pertença dos sujeitos da EJA a esse espaço, a partir das relações de interdependência fiadas na fluidez das conexões e na dissolução do formalismo da cultura escolar que se abria para o movimento heterogêneo dos fazeres e para a afirmação das identidades plurais.

É no recriar dos espaços, na alternância dos tempos e na desconstrução da ordem instituída que as novas formas de conviver no espaço escolar são tecidas entre os sujeitos e suas práticas culturais. Novas formas de ocupação do espaço instituído, em processos de transgressão, mas também em interação entre os jovens escolares, os adultos professores e os demais sujeitos.

Diante do que a pesquisa evidenciou e, ao encerrar momentaneamente a discussão, considero que, pelo posicionamento político de buscar “o avesso” da escola, a investigação se pôs na contramão das pesquisas que estudam as situações de “fracasso”, “abandono/evasão”

na/da EJA e tomou assento no movimento que busca outras perspectivas para a EJA, a exemplo dos estudos que emergem acerca das “permanências e continuidades” dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Percebem-se outros olhares, discursos que se deslocam para as situações de sucesso desses sujeitos.

Nesse sentido, a tese se constituiu uma etnografia no/do cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos e investigou como a construção da vida nesse cotidiano reinventado por seus praticantes, possibilita compreender a produção de encontros e desencontros entre as juventudes e a escola, por essa perspectiva traz um contributo aos estudos sobre os processos de juvenilização da EJA, ao tempo em que se abre para novas interpretações; e, na pretensão de continuar o debate, alerta-se para a necessidade de outros estudos etnográficos que atentem para o cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos como foco de suas investigações, os quais sinalizem outros itinerários juvenis e possam, assim, contribuir para a compreensão acerca desses sujeitos que de fato e de direito ocupam seus lugares na educação.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia**: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Livraria Palmarino: Tomo Editorial, 1997.

ACHUTTI, L.E.R. Entrevista. **Revista Eletrônica Visagem: antropologia visual e da imagem**. Belém, vol.1, n. 1, p. 219-222, 2015. Disponível em: http://www.ppgcs.ufpa.br/revistavisagem/edicao_v1_n1/entrevista/luiz_eduardo_robinson_achutti.php. Acesso em: 18.08.16.

ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia** da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04>. Acesso em: 20.02.13.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04.07. 14.

ANDRADE, E. R.; NETO, M. F. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p.57-80.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p.35-43.

ARAÚJO, M. S. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003. p.213-224.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**. dez/jan.1990-1991. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>. Acesso em: 10.04.15.

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.55-68.

AZEVEDO, J. As pessoas que moram nos alunos. In:_____. **Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa**. 3. ed. Edições ASA, 2001. p.149-178.

BAGANHA, F.; MATOS M. Ordens e desordens no cotidiano da escola. In: CORREIA, J. A.; MATOS, M. (Orgs.). **Violência e violências da e na escola**. ed.851. Edições Afrontamento/CIEE. Porto, 2003. p.83-87.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias e Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar e cultura da escola. Universidade Estadual Paulista. UNIVESP. Disponível em:
http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 20.10.15

BARROSO, J. (Org.) **O estudo da escola**. Porto Editora. Porto, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 2010.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo: metodologia do trabalho popular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo e com os excluídos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 2010.

BONI, P.C.; MORESCHI, B. M. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico**, 2007. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf. Acesso em: 22.11.14. p. 137-157.

BORGES, J. L. Ficções. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. Volume 1. São Paulo: Globo,1999.

BORGHI, I. S. M. **Juventude na Educação de Jovens e Adultos: novos sujeitos num velho cenário**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11067>. Acesso em: 10.10.16.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. “A turma de trás”. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.105-122.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 03/2010**. Institui As Diretrizes Operacionais Para A Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10.10.14

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CONFINTEA VI. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Marco da Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_acao_belem.pdf. Acesso em: 02.05.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. INEP. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 13.11.16.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **IBGE**. Censo Educacional 2015. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=270030&idtema=156&search=alagoas|arapiraca|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em: 21.09.16

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BROOK, P. **O Ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008

CAIXEIRO, C. A. A cultura organizacional. **Revista Alentejo Educação**. n.º2. 2011. Disponível em: http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_2/Cultura_Organizacional.pdf. Acesso em: 10.010.15

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Edusp. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012. p.13-37.

CANEDO, D. “**Cultura é o quê?**” – Reflexões sobre o conceito de culturas e a atuação dos poderes públicos. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 27.07.16.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In:_____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.15-44.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. ed. 14. Editora Cultrix, São Paulo, 1995.

CAPRA, F. **A teia de vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Editora Cultrix: São Paulo, 1996. Disponível em: www.fdvdigital.org/rede/?task=callelement&format...id...Acesso em: 07.02.16

CARDOSO, R. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p.95-106.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012. p.182-211.

CARVALHO, J. M. et.al. Entre culturas, pesquisas, currículos e cotidianos: uma conversa com José Machado Pais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 361-374, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/carvalho-silva-delboni-pais.pdf>. Acesso em: 10.06.16.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ:DP et Alii, Brasília, DF:CNPq,2009.

CARVALHO. R.G.G. Cultua global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educação**.N.39/2. 2006. Disponível em: <http://rieoei.org/1434.htm>. Acesso em: 10.05.17.

CASTRO, M. C. P. S. Escola Plural: a função de uma utopia. **23ª Reunião Anual**. Caxambu, MG. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13.PDF>. Acesso em: 07.07.16.

CATANI, A. M. GILIOLI, R.S. P. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W. PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.271-278.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso: 27.07.16

CHARTIER, Anne- Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000. p. 157-168.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: _____. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 4.ed. Editora UFRJ, 2011. p.17-58.

CONCEIÇÃO, L. C. “**A alternativa para o menino indesejável**”: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4629.pdf>. Acesso em: 20.07.16

CORDOVIL, D. Casos e Acasos: como acidentes e fatos fortuitos influenciam o trabalho de campo. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (Orgs.). **Entre saias justas e jogos de cintura: gênero e etnografia na antropologia brasileira recente**. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2007.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Aproximando-se do conceito de juventude. In: _____. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUCHE, D. **O conceito de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, J. BARBOSA, D. “Turma ou panelinha?”: a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. In: SOARES, L. SILVA, I. O. **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade- os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.237-268.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M.; A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.53-67.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.136-161.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. In: _____. (Org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p.13-36.

DAUSTER, T.; TOSTA, S. ROCHA, G. (Orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 10.07.15.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 11, , n° 56, out./dez. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1866/1837>. Acesso em: 23.09.16.

DELEUZE, G. Política. In:_____. **Conversações**, 1972-1990. ed.34. São Paulo, 2008. p.209-218.

DOMINIQUE, J. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. n°1 jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>. Acesso em: 20.03.14.

DURAN, M. C. G. Cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2009. p. 31-44.

EYNG, A. M.; SCHERER, D. Currículo e culturas escolares e juvenis: identidades híbridas? **Interações**. n. 17. 2011. p.57-71. <http://www.eses.pt/interaccoes>
Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/446>. Acesso em: 10.03.15

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESTEBAN, M. T. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: GARCIA, R.; ZACCUR, E. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. (p.73-90).

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A. Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 20.07.16.

FEIXA, C. Juventud, espacio propio y cultura digital. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, núm. 20. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. 2011. p. 105-119. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924206007>. Acesso em: 02.02.16.

FEIXA, C. **Culturas juveniles em Espanha (1960-2004)**. Instituto de la Juventud, 2004. Disponível em: <http://www.injuve.es/observatorio/economia-consumo-y-estilos-de-vida/culturas-juveniles-en-espana-1960-2004>.

FEIXA, C. **De las bandas a las culturas juveniles Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. V, núm. 15. Universidad de Colima. Colima, México, 1994. p. 139-170.

FEIXA, C. **De jóvenes, jandas y Tribus: antropología de la juventude**. Editorial Ariel, S. A. Barcelona. 1999.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) **Pesquisas no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.91-108.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as varias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 91-107).

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. Trabalhos encomendados. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_ferraco.pdf. Acesso em: 20.01.14.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o Cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Orgs.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira. 2008. p.43-53.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.10, p. 58-78. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso: 10.06.16.

FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, 1993.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Jacinth Editores. 2007. p. 21-40.

GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GARBIN, E. M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Nº 23. (p. 119-135). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08>. Acesso em: 10.06.15

GARBIN, E. M.; SEVERO, R. C. B. S. Juventudes plurais na escola (des)ordenando tempos e espaços na contemporaneidade. **Ecos**. Revista Cient., São Paulo, n.31, maio/ago.2013. p.67-82. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71529334005>. Acesso em: 15.09.16.

GARBIN, E. M.; AZEVEDO, D. M.; DAL MORO, M. B. Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. In: TRAVERSINI, C. S. et al. (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.209-224. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 05.02.15.

GEERTZ, C. Uma descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. 2013.

GEERTZ, C. Transição para a humanidade. In: ENGELS, F. et.al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Editora Villa Marta. Coleção Rosa dos Ventos, Vol.3.1980. p.21-38.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.9-31.

GIDDENS, A. Interação social e vida quotidiana. In: _____. **Sociologia**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008,

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, Mai/Jun.1995, p.20-19. Disponível em: file:///C:/Users/win7/Downloads/38200-76053-1-PB.pdf. Acesso em: 19.02.15.

GUEDES, Z. **Arapiraca através dos tempos**. Gráfica Mastergraphhy, Ltda,1999.

GUIMARAES, Á. M. Jovens, os tutores da desordem e da violência? In: CAMARGO, A.M.F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.151-162.

GUSMAO, N. M. M.; SILVA, V. Apresentação. **Cad. Cedes**. vol.22, n.57, 2002. p. 5-8. ISSN 1678-7110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/11999.pdf>. Acesso em: 04.07.14.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, n.14. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 10.10.15.

HADDAD, L. **A ecologia da educação infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOERNER, M.E. Teachers Images: reflections of themselves. In: SCHUBERT, W.H. AYERS, W.C. (Eds.) **Teacher Lore**: learning from our own experience. New York: Logman, 1992. p.44-60.

KNOBLAUCH, A. et.al. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03. p.557-574. jul/set, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>. Acesso em: 10.05.14

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira margem, 2004. Disponível em: <http://minhateca.com.br/marceloricci/Biblioteca/Livros.pdf>. Acesso em: 10.11.14

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 22 reimp. Zahar, 2011.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 05.10.16.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em:10.10.16.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo contemporâneo**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEVI, G.; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.). **História dos Jovens 1**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LIMA, D.M. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de Ciências Sociais da educação de jovens e adultos**. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2011.

MACEDO, V. O. **Nossa terra e nossa história**. 1998. Disponível em: <http://ramosdeumagrandearvore.com/wp-content/uploads/2012/12/Livro-Nossa-Terra-e-Nossa-Hist%C3%B3ria-parte-2.pdf>. Acesso em:16.09.16.

MACEDO, V. O. **Arapiraca na história de Alagoas**.1994. Disponível em: <http://ramosdeumagrandearvore.com/wp-content/uploads/2012/12/Livro-Arapiraca-na-Hist%C3%B3ria-de-Alagoas-parte-2.pdf>. Acesso em: 16.09.16

MACEDO, V. O. **Raízes e frutos de Arapiraca**. Gráfica e Editora Gazeta de Alagoas. 1992. Disponível em: http://www.4shared.com/office/muClOsyW/Raizes_e_Frutos_de_Arapiraca.html. Acesso em: 17.09.16

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1998.

MAGNANI, J. G. C. A etnografia é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa... que se pode usar de qualquer maneira. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, jul/dez, 2012, p. 169 - 178. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n2/rcs_v43n2a12.pdf. Acesso em: 06.05.16.

MALINOWSKY, B. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

MALINOWSKY, B. **Os argonautas do pacífico ocidental** - Introdução: objecto, método e alcance da investigação. **Ethnologia**. (nova série) 6-8, 1997. p.17-38.

MALINOWSKY, B. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

MARINHO, P. M. T. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico**: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. 408 f. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, 2014.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. (Orgs.). Apresentação. Culturas Infantis e culturas juvenis. **Revista Momento - Diálogos em Educação**.v.19. FURG, 2010.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998.

MARTINS, J. S. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MICHAEL, A. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

MICHEL, T. **A vivência em uma instituição de longa permanência**: significados atribuídos pelos idosos. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppgenf.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%A3oTatianeMichel.pdf>. Acesso em: 05.03.15

MORAES, R. (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? 21.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In:_____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.69-94.

NOVAES, S. C. A construção de imagens na pesquisa de campo em Antropologia. **Iluminuras**, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/36791/23802>. Acesso em 17.08.16.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. EUGÊNIO, F. (Orgs.) **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p.7-24.

OLIVEIRA, A. P. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia em educação. **Revista Educação em foco**. Belo Horizonte. Ano 16, n.22. 2013, (p. 163-183). Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>. Acesso em: 20.04.14.

OLIVEIRA, A. P. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. *Educação*. Unisinos. set/dez/2013. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11/3818>. Acesso em: 10.05.14.

OLIVEIRA, A. P. A difícil apreensão do conceito de cultura no Ensino Médio. **IX Reunião de Antropologia do Mercosul**. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/4375681/A_Dif%C3%ADcil_Apreens%C3%A3o_do_Conceito_de_Cultura_no_Ensino_M%C3%A9dio_Amurabi_Pereira_de_Oliveira. Acesso em: 09.04.16

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008 – ISSN: 1676-2592.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10.05.15.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas cotidianas. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. (Org.) **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa Acadêmica, Vida Cotidiana e Juventude: desafios Sociológicos** Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20ines%20barbosa%20-%20int.pdf. Acesso em: 10.11.10.

OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.39-54.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED. Set/Out/Nov/Dez, nº. 12. São Paulo, 1999. p.59-73.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2006.

PAIS, J. M. **Sociologia da vida cotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. 5. ed. Lisboa: ICS, 2012.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda: Lisboa, 2003.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. (p.7-24).

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos.1990. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990, p. 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>
Acesso em: 10.10.14.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez,2003.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PASSOS, M.; PEREIRA, R. (Orgs.). **Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PASTOREAU, M. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI, G.; SCHMITT, Jean-Claude. (Orgs.) **História dos Jovens 1: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003. p.97-118.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**. v.29, n.4. 1995. p.318-325. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rsp/article/view/24130>. Acesso em: 02.03.15.

PRETTO, N. L. Educações e culturas: em busca de aproximações. In: REIS, A. B. (Org.) **Arteeducação, vida cotidiana e projeto axé**, EDUFBA e Projeto Axé, 2004. (no prelo).

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. n° 23.p.103-118]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07>. Acesso em: 15.06.15.

REIS, R. **Encontros e Desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares**. 2006, 203p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

REIS, P. F.; PALMEIRA, N. S. **Hino oficial de Arapiraca**, 1961. Disponível em: <http://www.arapiraca.al.leg.br/institucional/historia/hino-de-arapiraca-letra-1>. Acesso em: 23.09.16.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). Educação de jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: **Ação Educativa**; Brasília: MEC, 1999.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia de rua**: estudo de antropologia urbana. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9160/5258>. Acesso em: 12.02.15.

ROMÃO, S. R. L. (et.al). **A cidade do futuro**: agenda 21 Arapiraca. Maceió: IDEARIO, 2008. Disponível em: <http://news.arapiraca.al.gov.br/noticias/downloads/downloads/dw141/livroagenda21arapiraca.pdf>. Acesso em: 23.09.16.

ROSA, M. I. P. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, A. M. F; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.41-51.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁEZ, O. C. **Esse estranho objeto da pesquisa**: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. Ilha de Santa Catarina, 2013.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. Ed. Jorge Zahar, 2003.

SAMAIN, E. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. Ano 1, n.2, jul/set.1995. p.23-60.

SANTOS GUERRA, M. Á. **Entre bastidores**: o lado obscuro da organização. Edições ASA, 2002.

SEVERO, R. C. B. S. **Enquanto a aula acontece**: práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos. 197f. 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94695>. Acesso em: 10.01.16.

SCHMIDT, S. P. **Ter atitude**: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global. 200 f. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SGARBI, P. Avaliação do currículo no cotidiano. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.21-37, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/sgarbi.pdf>. Acesso em: 21.06.15.

SILVA, F. C. T. **Cultura escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006. Editora UFPR. (p. 201-216).

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, S. M. Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola. **E- cadernos ces**, 1, 2008. Disponível em: eces.revues.org/131. Acesso em: 05.06.16

SILVA, F. C. T. S. MENDES, G. M. L. **Políticas de currículo e implicações no contexto escolar**: contribuições do observatório de cultura escolar. 2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/page/2/>. Acesso em: 11.09.16

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, M. I. **Fronteiras do cotidiano**. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003. p.245-262.

SOUZA, R. M. A juventude como tema de investigação. In:_____. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDU/Paulus, 2003. p 46- 62.

SPÓSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo**: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. 2003. 615 f. (Tese de Doutorado em Educação) Braga. Universidade do Minho. 2003. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5716>. Acesso em: 11.09.16

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, out./dez. 2005. p. 435-451. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf> . Acesso em: 10.05.15

TUDGE, J. **A teoria de Urie Bronfenbrenner**: Uma teoria contextualista? Disponível em: <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>. Acesso em: 10.05.16.

TURA, M. L. R. **O Olhar que não quer ver**: histórias da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

URIARTE, U. M. **Podemos todos ser etnógrafos? Etnografia e narrativas etnográficas urbanas**. 2012. (p.171-189). Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/content/uploads/Redobra_10_22.pdf. Acesso em: 22.07.15.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA F. Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n.6 p. 68-96, Porto Alegre, 1992.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VALDEMON, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.3-30.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 02.01.15.

VELHO, J. O observador participante. Apresentação à edição brasileira. In: WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VENTURA, J. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 20.03.2011.

WAGNER, R. **A Invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez. 2009. p. 157-170.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.32.n.2,maio/ago.2006. p.241-260.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.

APÊNDICE A – Questionário para os estudantes (Estudo Exploratório)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caro/a Jovem-estudante,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “**O cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos des-encontros entre juventude e escola**”, a qual busca “compreender como os processos de construção do cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos, acionam as culturas dos jovens produzindo (des)encontros entre juventudes e escola”. A pesquisa constitui-se um trabalho de Pós-Graduação em nível de Doutorado e tem os/as jovens-alunos/as na/da EJA como interlocutores na pesquisa.

Sua participação é extremamente importante nesse processo de investigação. Agradeço desde já a colaboração.

1ª Parte: Questões Gerais:

1. Idade: () menos de 15 anos () 15-17 () 18-24 () 25-29
2. Sexo: Masculino () Feminino ()
3. Mora no bairro ou sítio:
() Quati () Planalto () Valentim () Serra dos Ferreiros () Outro, qual?_____
4. Como você se define? (Escolha apenas uma opção)
() Branco/a () Preto/a () Pardo/a () Oriental () Indígena () Cigano/a () Outro/a, qual?_____
5. Estado Civil:
() Casado/a () Solteiro/a () Divorciado/a () Separado/a () Viúvo/a () Moram juntos
() Outro, especificar:_____
6. Tem filhos?
() Não () Sim, especificar quantidade:_____
7. Qual a sua religião?
() Católico/a () Evangélico/a () Espírita () Candomblé () Umbanda () Budista ()
Nenhuma () Outra, especifique:_____
8. Sobre o trabalho:
() Vive do Programa social - Bolsa família () Não trabalha
() Trabalha, em que trabalha:_____
9. Se você trabalha, sua renda é:

() até 1 salário mínimo () de 1 a 2 salários mínimos () de 2 a 3 salários () mais de 3 salários mínimos por mês.

10. Marque todas as pessoas com as quais você mora:

() Mãe () Pai () Madrasta () Padrasto () Irmão(s) () Filho(s) () Avô e/ou avó () Marido/companheiro () Mulher/companheira () Sozinho.

11. Número de pessoas que moram na mesma casa _____

12. Marque até quando o seu pai ou padrasto estudou:

() Não estudou () Não estudou/escreve o nome () Até a 4ª série () Entre a 5ª e a 8ª série () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Superior incompleto () Superior completo () Pós-Graduação

13. Marque até quando a sua mãe ou madrasta estudou:

() Não estudou () Não estudou/escreve o nome () Até a 4ª série () Entre a 5ª e a 8ª série () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Superior incompleto () Superior completo () Pós-Graduação

14. Na sua casa possui:

() Televisão () Computador () Internet

15. Caso utilize a internet em casa ou na *lan house*, você navega mais tempo em sites: (marque até três opções)

() Pesquisas escolares () Jogos online () Outros tipos de pesquisa () Redes sociais (facebook, twitter, blog, instagram, entre outros) () Msn/skype () Para mandar e-mail () Sites de entretenimento () Outros. Quais? _____

16. No seu tempo livre o que mais gosta de fazer? (Marque até três opções)

() Assistir à televisão () Arrumar a casa () Não fazer nada () Ir à casa de parentes () Conversar com os vizinhos () Ir à igreja () Ouvir música () Estudar () Ler conteúdo não escolar () Encontrar os(as) amigos(as) () Praticar esporte () Jogar bola na rua () Ir à praia () Ir à *lan house* () Jogar vídeo game em casa () Usar a internet em casa () Viajar () Namorar () Dedicar-se à família () Trabalhos manuais () Outra coisa. Qual? _____

17. Durante este ano você foi: (marque até três opções)

() Cinema () Teatro () Show () Museu () Praia () Festa () Circo () Nenhum desses lugares () Outros lugares, quais? _____

18. Em sua opinião, quais são os principais motivos que dificultam prática do lazer: (escolha até três opções)

() Cansaço () Falta de companhia () Falta de dinheiro () Falta de tempo () Falta de um local apropriado () Preguiça () Medo da violência () Outro. Qual? _____

19. Local (is) de encontros com os seus (suas) melhores amigos(as): (escolha até três opções)

() Na escola () No *Shopping Center* () Na sua rua () No seu bairro/sítio () Em outros bairros/sítios () Em casa () Na praia () Na academia de ginástica e/ou dança () Na igreja () Em outros lugares, quais? _____

20. Você pertence a algum grupo/galera/turma?

() Sim, um grupo, galera, turma da escola

- Sim, um grupo, galera, turma fora da escola
 Não, não pertencem a nenhum grupo, galera, turma

21. Tipo de atividade do grupo/galera/turma do qual faz parte:

- Movimento musical Grêmio estudantil Defesa do meio ambiente Ajuda aos necessitados Torcida organizada Pichação Grafite Cultura regional (dança, música, etc.) Sem objetivo específico Não participo de nenhuma Outra, cite-a _____

22. Caso tenha seu grupo/galera/turma como interação?

- Pessoalmente Pela internet Das duas formas

23. Caso fez ou faz algum curso fora da escola indique do que:

- Música Pintura/arte Teatro Dança Informática Língua estrangeira
 Outro. Cite-o _____

24. Em sua opinião, os jovens são: (escolha até duas alternativas)

- Generosos Egoístas Rebeldes Obedientes Indisciplinados
 Sonhadores Destemidos Alegres Criativos

25. Entre os valores abaixo, marque os três mais presentes entre os jovens.

<input type="checkbox"/> Religiosidade	<input type="checkbox"/> Justiça	<input type="checkbox"/> Disciplina
<input type="checkbox"/> Competividade	<input type="checkbox"/> Adaptabilidade	<input type="checkbox"/> Amizade
<input type="checkbox"/> Sinceridade	<input type="checkbox"/> Respeito	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<input type="checkbox"/> Preconceito	<input type="checkbox"/> Solidariedade	_____

2ª Parte: Questões referentes a escolarização na Educação de Jovens e Adultos

26. Há quanto tempo você frequenta a Educação de Jovens e Adultos?

- 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos mais de 5 anos

27. Como você se sente como aluno da Educação de Jovens e Adultos?

- Bem Muito bem não gostaria de estar na EJA Não me sinto nada bem Gostaria de estar estudando durante o dia.

28. Como um/a aluno/a jovem da Educação de Jovens e Adultos, o que mais lhe interessa? (marque até duas opções):

- Fazer amizades Melhorar as condições de emprego/trabalho Conseguir um emprego Obter novos conhecimentos Preparar-me para o ensino médio
 Tenho outros interesses. Quais? _____

29. Na sua condição de jovem, você acha que a escola e as aulas da EJA atendem suas expectativas?

- Sim Não.

Que expectativas a escola atende? _____

30. Você acredita que os conteúdos trabalhados na EJA:

- Melhoram sua relação com o mundo Não servem para [quase] nada, pois você não se sente motivado para estudar Ajudam a melhorar o trabalho Preparam bem o aluno jovem, pois são úteis e necessários Não contribuem para o futuro profissional

31. Quais as três maiores qualidades de um(a) estudante:

- Prestar atenção às aulas Saber pesquisar os assuntos
 Respeito pelos(as) professores(as) Ser questionador(a) Estudar também fora da escola Frequentar as aulas Entregar as tarefas em dia Fazer perguntas nas aulas para

tirar as dúvidas () Respeitar as regras da escola sem questioná-las () Fazer reivindicações para a escola () Questionar as regras da escola de modo a contribuir para melhorá-la.

32. Quando você pensa nos seus estudos pode dizer que:

Mesmo que eu me esforce eu não vou bem. ()sim ()não

Eu vou para escola por obrigação. ()sim ()não

Os estudos são importantes para mim. ()sim ()não

Eu gosto de estudar. () sim ()não

A Educação de Jovens e Adultos não é lugar para mim. () Sim () não

Como aluno/a jovem a EJA não consegue atender minhas necessidades. () sim () Não

33. Na sua escola, qual o melhor local para se encontrar com colegas ou amigos (as)?

() No pátio () Na sala de aula () Na cantina () Nos corredores () Na sala de leitura ()

Outro lugar, qual? _____

Muitíssimo obrigada por sua colaboração!!

APÊNDICE B – Questionário para os professores (Estudo Exploratório)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Caros/as colegas Professores/as,

O presente instrumento de coleta se propõe a fazer um levantamento prévio acerca de quem são os adultos-professores das turmas de 5ª Fase da Escola de Ensino Fundamental João Batista Pereira da Silva, para posterior construção de um perfil que apresente um pouco quem são “as pessoas que habitam os professores”.

É uma das atividades integrantes da pesquisa de doutorado intitulada: “**O cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos: compreensão dos (des)encontros entre juventude e escola**”, a qual busca “compreender como os processos de construção do cotidiano escolar dos jovens na/da Educação de Jovens e Adultos, acionam as culturas desses jovens produzindo (des)encontros entre juventudes e escola”.

Sua participação é extremamente importante nesse processo de investigação. Assim sendo, solicito, encarecidamente, o preenchimento do formulário e reenvio por e-mail. Agradeço desde já sua colaboração e, caso queira acrescentar outras informações sobre você: pessoa, profissional, sinta-se à vontade.

1. Formação/ Atuação:

1.1 Formação

- () Possui Graduação, especificar curso: _____
 () Possui Especialização, especificar curso: _____
 () Possui Mestrado, especificar área: _____

1.2 Atuação

- 1.2.1 Tempo de atuação como docente [de um modo geral]: _____
 1.2.2 Tempo de atuação como docente especificamente na EJA: _____
 1.2.3 Participou de alguma formação específica sobre a EJA? () Não () Sim, especifique o[s] curso[s]: _____
 1.2.4 Tempo de serviço na escola João Batista. _____
 1.2.5 Disciplina [s] que leciona na escola João Batista. _____
 1.2.6 Outra[s] escola[s] em que está trabalhando em 2014.

2. Um Pouco Sobre Você (O Ser Pessoa)

2.1. Você costuma reservar um tempo livre? () Sim () Não.
Seja qual for a resposta, por que faz isso?

2.2. No seu tempo livre, o que mais gosta fazer? (marque todas as alternativas que achar que respondem)

- () Assistir a televisão () Arrumar a casa () Não fazer nada () Ir à casa de parentes

- () Conversar com os vizinhos () Ir à igreja () Ouvir música () Estudar
 () Ler conteúdo não escolar () Encontrar os(as) amigos(as) () Praticar esporte
 () Ir à praia () Usar a internet em casa () Viajar () Dedicar-se à família
 () Trabalhos manuais () Outra coisa. Qual? _____

2.3. Em sua opinião, quais são os principais motivos que dificultam a prática do lazer: (escolha até três opções)

- () Cansaço () Falta de companhia () Falta de dinheiro () Falta de tempo () Falta de um local apropriado () Preguiça () Medo da violência () Outro. Qual? _____

2.4. Durante este ano a que lugares você foi? (marque até três opções)

- () Cinema () Teatro () Show () Museu () Praia () Festa () Circo () Nenhum desses lugares () Outros lugares, quais? _____

2.5. Outras informações que queira acrescentar:

3. Um pouco sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos (o ser profissional)

3.1. Para você, o que é a Educação de Jovens e Adultos? (Conceitue)

3.2. Como você se sente enquanto professor/a da EJA?

3.3. Como você enxerga os alunos-jovens na EJA?

3.4. Outras informações: especificidades/particularidades que queira acrescentar acerca de seu trabalho como docente na EJA.

4. Outras informações que queira acrescentar (aqui você pode acrescentar outras informações que porventura esse formulário não contemple, mas que você queira compartilhar). Não precisam ser apenas informações sobre você como profissional, mas você como pessoa, no seu cotidiano de vida, seus fazeres para além do ser profissional.

5. Informações gerais:

5.1. Nome: _____

5.2. Data de nascimento: _____

5.3. Endereço: _____

5.4. Contatos: Telefone: _____ Email: _____ outras redes sociais: _____

5.5. Estado Civil: () Casado/a () Solteiro/a () Divorciado/a () Separado/a () Viúvo/a () Moram juntos () Outro, especificar: _____

5.6. Tem filhos? () Não () Sim, especificar quantidade: _____

5.7. Qual a sua religião? () Católico/a () Evangélico/a () Espírita () Candomblé () Umbanda () Budista () Nenhuma () Outra, especifique: _____

Muitíssimo obrigada por sua colaboração!!!

APÊNDICE C – Entrevista Etnográfica para os professores

Questões Descritivas

I. Sobre a comunidade - de fora e de dentro

1. Como você enxerga o bairro, as pessoas da comunidade e a escola nesta comunidade?

II. Sobre a EJA e Juventudes:

1. Para você, o que é Educação de Jovens e Adultos?

2. A Proposta Pedagógica para EJA da rede municipal trata sobre a oferta de uma educação para Adolescentes, Jovens e Adultos. Como você percebe a presença dos adolescentes na EJA?

3. Na minha concepção, um “bom aluno” é...

4. Narre alguma experiência que considera ter sido significativa na docência na EJA.

Questões estruturais:

1. Como você consegue perceber entre os alunos jovens [adolescentes ou não] aqueles/as que mais se identificam com o conhecimento escolar? Como são esses alunos? Quais suas características?

2. Você acredita que os “bons alunos” estabelecem uma relação de identidade com os conteúdos escolares? Como isso acontece e por quê?

3. O que você acredita que impulsiona alguns alunos a estabelecerem uma relação identitária com a escola e com os conteúdos escolares e outros não?

4. Você acredita que o modo como o saber escolar é ensinado propicia a reelaboração ou a reprodução desse saber? Metodologicamente falando, como você trabalha com os conteúdos escolares?

5. Que tipo de atividades você acredita que possibilitam uma maior interação entre os estudantes e o saber escolar?

6. Qual é o lugar da gincana no trabalho da escola? O que essa atividade significa para você?

7. No seu ponto de vista, no trabalho desenvolvido pela escola existe(m) alguma(s) prática(s) que fazem com que os estudantes da EJA identifiquem-se mais com a escola e com os conteúdos escolares? Fale-me sobre isto.

Questões de Contraste

1. No seu ponto de vista, o que diferencia um “bom aluno” dos demais?
2. Você acredita que existem diferenças entre os estudantes jovens adolescentes e os demais jovens na EJA? Por quê?
3. Quais as diferenças entre os jovens adolescentes da EJA e os demais jovens adolescentes em processos de escolarização?

APÊNDICE D – Entrevista Etnográfica para os estudantes (Individual)

I. Questões Descritivas

1. Descreva uma lembrança de algum evento, atividade, acontecimento agradável e um desagradável vivido na escola [noturna].
2. Eu descreveria a escola como...
3. Ser “um bom estudante” é...
4. Relate alguma atividade que tenha acontecido na escola a qual você considera que foi muito importante para sua aprendizagem. Uma atividade que teve a ver com você, com a sua vida. Por que essa atividade despertou seu interesse?

II. Questões estruturais

1. O “bom” estudante: Como você acredita que um “bom aluno” é tratado? Você se considera um “bom aluno”? Por quê? O que acontece então para que alguns alunos sejam reconhecidos pelos professores e outros não?
2. Para você, o que é aprender? Como você faz para aprender? Como começou seu interesse pelos conteúdos escolares? Como começou o interesse pelos estudos? [ver os registros nas fichas]. Para você, como deve ser uma atividade interessante e que possibilite a aprendizagem?
3. Em relação aos conteúdos escolares: O que desperta seu interesse pelos conteúdos? Dos conhecimentos apreendidos na escola, quais você considera mais importantes? Qual a utilidade destes conhecimentos na vida cotidiana?

III. Questões de Contraste

1. Quais as diferenças entre um bom aluno [reconhecido pelos professores] e um aluno que não é considerado bom?
2. Quais as diferenças entre estudar de dia e estudar de noite?

APÊNDICE E – Roteiro de Observação das Práticas Docentes

Objetivo: Compreender os professores como sujeitos socioculturais e a produção de suas práticas culturais dentro e fora da sala de aula.

O que observar: as práticas culturais produzidas pelos professores nas atividades pedagógicas docentes e não docentes. Observar e compreender a situação “por dentro”.

Pontos a serem observados:

1. Em sala de Aula

1.1. Os efeitos das intervenções docentes na condução do processo de ensinar e aprender mobiliza, de algum modo, universo cultural dos jovens-alunos no diálogo com os saberes escolares;

1.2. O modo como circula o que é ensinado propicia reelaboração, questionamentos expressos de alguma maneira [por cada aluno ou pelos grupos] ou há ênfase no ensino como algo a ser reproduzido.

1.3. As aproximações/distanciamentos entre os mundos da escola e dos alunos e os pontos de intersecção entre esses mundos;

1.4. As relações entre professores e alunos em processos de [n] interação;

1.5. Papel [ativo] dos atores no cotidiano e na elaboração da cultura escolar;

1.6. Desnaturalizar o óbvio/atitude de estranhamento, que muitas vezes passa despercebido nas práticas de sala de aula;

1.7. Apurar o olhar para enxergar o que está por trás da aparente obviedade, a rede de relações entre professores e alunos, o processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, as negociações – desnaturalizar o óbvio – a lente refinada para ler o cotidiano e as práticas.

2. Fora da sala de aula:

2.1. Comportamentos, nível de interesse pelos alunos, suas histórias e culturas;

2.2. Nível de envolvimento/motivação/investimento nos rituais da escola: reuniões, semana de provas, datas comemorativas,

2.3. Observar gestos e posturas acompanhados de sentimentos;

2.4. Atentar para as linguagens que revelam e escondem sentidos, contendo o dizível e o indizível, o dito e o interdito (Dayrell,2009).

APÊNDICE F – Roteiro de Observação dos Estudantes

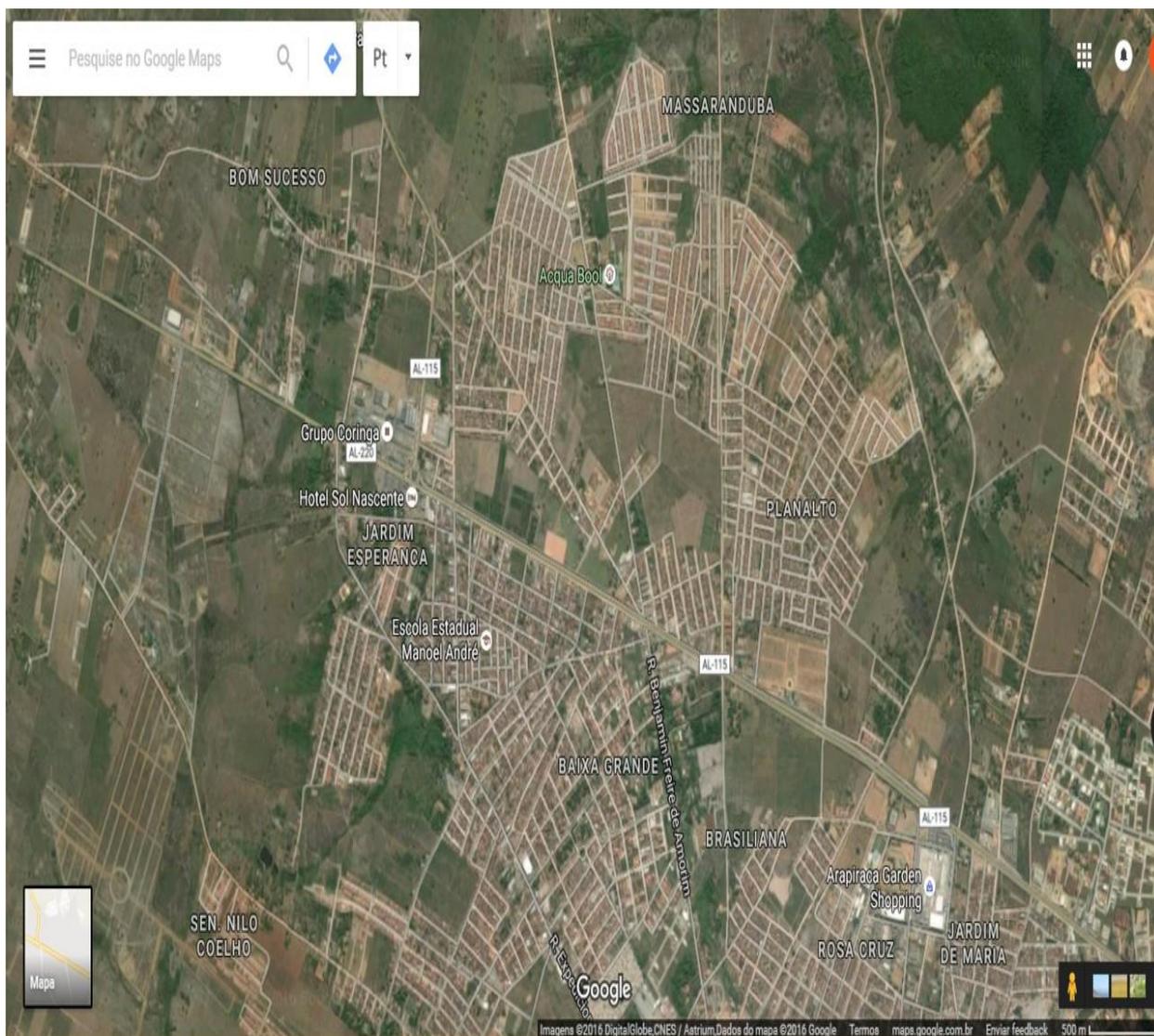
1. A [hora da] chegada
2. O início das aulas
3. O intervalo/recreio/a merenda
4. A [hora da] saída
5. A sala de aula - apurar o olhar e ver por trás da aparente obviedade [ver além do óbvio], desnaturalizar, ter uma atitude de estranhamento frente ao cotidiano e as práticas – transformar o familiar em exótico e vice versa [para então proceder a análise].
 - 5.1. O processo de ensino e aprendizagem propicia diálogo[s] entre o conhecimento escolar – materializada nas práticas docentes - e as culturas de origem dos alunos [cultura escolar e culturas juvenis dialogam];
 - 5.2. Os agrupamentos -“naturais” – centros de interesse e os “direcionados” pelos professores;
 - 5.3. As interações/aproximações/distanciamentos entre os saberes escolares e os demais saberes;
6. As expressões linguísticas que usam para se designarem “apelidos” que podem marcar para sempre, “jogos de nomeação” (Pais, 2013). Identidades desancoradas (?)
7. Sentimentos em relação à escola e em relação aos professores?
8. Os comportamentos: retraídos, (des) conectados, solitários emocional,...
 - 8.1. A participação ou não em atividades em grupo;
 - 8.2. O sentido da escola (significados);
 - 8.3. Satisfação das necessidades: emocionais, afetivas, relacionais.
9. O modo como circula o que é ensinado propicia reelaboração, questionamentos expressos de alguma maneira por cada aluno ou pelos grupos ou há ênfase no ensino como algo a ser reproduzido.

Outros pontos...

APÊNDICE G- Roteiro do Grupo de Discussão (Entrevista coletiva com os estudantes)

OBJETIVO: Promover um processo de diálogo entre os jovens estudantes da EJA buscando mapear suas percepções, impressões e elementos de suas culturas.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA[S]	OBJETIVO[S]
Bairro: A comunidade: o sentimento de pertencer ou não, localização da escola e dos jovens nesta. A vida na COHAB e circunvizinhanças.	Como vocês enxergam o bairro, as pessoas da comunidade e a escola aqui nessa comunidade? Como é ser jovem e estudar na Educação de Jovens e Adultos? Como pessoas jovens, o que vocês fazem para se divertir?	Promover um debate interativo; Conhecer as percepções acerca da comunidade, da escola e dos alunos neste contexto; Conhecer aspectos do cotidiano dos jovens e identificar possíveis elementos de suas culturas/práticas culturais.
Percepção dos outros sobre si e de si mesmos a partir das demais percepções	Como vocês acreditam que são vistos pelas pessoas da escola (professores, gestores, pessoal de limpeza, vigilantes)? Como vocês se veem a partir do olhar dos outros sobre vocês?	Investigar o que os estudantes acreditam povoar o imaginário social das pessoas da escola acerca de sua juventude e a escolarização na EJA; Verificar as percepções dos jovens sobre si mesmos a partir dos olhares dos outros.
Relações com a escola e as atividades escolares	O que é a escola para vocês? Quais os tipos de atividade que vocês acham mais interessante para o desenvolvimento das aprendizagens [atividades como a da gincana ou os trabalhos realizados em sala de aula]? O que mais interessa na escola [atividades]? Como vocês aprendem? Como você acredita que é/deve ser uma boa aula?	Conhecer as visões acerca da escola; Verificar com que tipos de atividades os estudantes mais aprendem; Identificar o sentido da escola em relação às atividades listadas como as mais significativas; Levantar as percepções acerca do que é uma boa aula.

ANEXO II: Mapa do Bairro Planalto

Disponível em: <http://mapasapp.com/mapa/alagoas/arapiraca-al/30-planalto/>